DOCUMENT RESUME

ED 424 903 PS 026 631

TITLE	Fundacion Bernard van Leer, Boletin Informativo, 1987-1996 (Bernard van Leer Foundation Information Bulletin).
INSTITUTION	Bernard Van Leer Foundation, The Hague (Netherlands).
ISSN	ISSN-0921-593X
PUB DATE	1996-00-00
NOTE	353p.
AVAILABLE FROM	Bernard van Leer Foundation, P.O. Box 82334, 2508 EH, The Hague, Netherlands.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022) -- Reports - Descriptive (141)
LANGUAGE	Spanish
JOURNAL CIT	Fundacion Bernard van Leer, Boletin Informativo; 1985-1996
EDRS PRICE	MF01/PC15 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Bilingualism; Child Advocacy; *Child Development; *Child Health; *Child Welfare; *Early Childhood Education; Early Parenthood; Educational Finance; Family Involvement; Fathers; Foreign Countries; Newsletters; Nutrition; Parents as Teachers; Play; Program Descriptions; Transitional Programs; Violence
IDENTIFIERS	Bernard van Leer Foundation (Netherlands)

ABSTRACT

This document consists of ten annual Spanish Language Bulletins, published during the period 1987-1996. The early bulletins were largely composed of selections originally published in the Bernard van Lear Foundation's English-Language "Newsletter The articles discuss topics such as: (1) parents as children's first teachers; (2) health and nutrition; (3) play; (4) adolescent parents; (5) family involvement in children's care and education; (6) home visits; (7) communicating messages about child care; (8) bilingualism; (9) excerpts from the tenth international seminar of the Bernard van Leer Foundation; (10) the "De nino a nino" approach in which children help other children and their communities; (11) community financing of education; (12) the participation of parents, teachers, communities, and governments in fostering infant development; (13) the role of fathers; (14) children in situations of war and conflict; (15) young children's transition from home to school; (16) women and child care; (17) the changing family structure; (18) the early years as the foundation of learning throughout life; and (19) advocating for children's rights. (BC)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 424 903

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
Minor changes have been made to improve reproduction quality.
Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Fundación Bernard van Leer

Boletín Informativo

Artículos seleccionados del Newsletter 1985 - 1986

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
R. N. Cohen
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

En esta edición

Los padres como primeros educadores: Informe del Seminario realizado en Lima
Páginas 1-6
Educación infantil temprana en el Perú
Páginas 7-10
Entrevista con Walter Barker: sobre su labor en el campo educativo en el Reino Unido
Páginas 11-12
Educación infantil temprana en el Caribe
Páginas 13-16
Comunidades marginadas: Reportes sobre proyectos en Boleswa, Noruega, Irlanda, Holanda, Israel, EEUU y Portugal
Páginas 17-19
Informes desde Italia y Colombia
Páginas 20-21
Una entrevista con Livingstone Mwaura: Desarrollo del programa de educación infantil en Kenia. *Página 22*
Malasia: Proyecto para el cuidado del niño
Página 23
El trabajo con refugiados en Tailandia
Páginas 24-25
Reseña de libros
Páginas 26-27
Sobre la Fundación
Página 28

Los artículos que aparecen en esta edición en español son versiones condensadas de artículos aparecidos en la *Newsletter* de la Fundación.

Una Palabra desde Koninginnegracht

Los padres como primeros educadores

Entre de la serie de seminarios internacionales de la Fundación, el último tuvo lugar en Lima, Perú. En colaboración con la Fundación, el Perú ha avanzado mucho en la elaboración y aplicación de un modelo de educación infantil temprana de bajo costo y dirigido hacia los padres.

El programa peruano de educación inicial es un esfuerzo conjunto de comunidades locales, autoridades nacionales y varias agencias externas. No sólo ha alcanzado una cobertura de un 30% de los niños de tres a cinco años, sino también se ocupa de la calidad: el perfeccionamiento de destrezas en los paraprofesionales, muchos de los cuales son padres, destrezas que pueden aplicarse a otras áreas de la organización comunitaria.

No es sorprendente que el seminario de Lima pusiera énfasis en los límites de las estrategias convencionales en materia de educación pre-escolar. Se explicó en detalle la función complementaria de la familia, en particular de la madre: 'Madres con poca auto-estima la transmiten a sus hijos'. Para alcanzar el desarrollo sano (en todos los aspectos) de niños pequeños es menester asegurar que la familia se fortalezca en su tarea como 'primera educadora'.

Como es obvio, este criterio tiene mucho que ver con las funciones de profesionales y paraprofesionales. Insistir en la función de los padres y en la importancia del animador como mediador no significa que el profesional esté de más, se requiere más bien para éste un nivel más alto de sofisticación a fin de poder apoyar al trabajador de base.

Las dificultades para realizar esta nueva función no fueron subestimadas: 'Es importante que el maestro o promotor sea capaz de identificar temas que incluyan problemas comunes a los padres. Además, se deben promover los juegos con raíces en la cultura aprovechando para ello los conocimientos de la comunidad en estos asuntos'.

Las conclusionnes generales del seminario pusieron de nuevo énfasis en muchos principios de la Fundación. Se expresó claramente que: 'La paternidad ya no se asume sin conocimiento de causa'

De la misma forma no se consideró que contrarrestar el retroceso en la calidad de las relaciones familiares se puede lograr con un simple despliegue de ejércitos de profesionales. Ya sea en Nueva York o en Lima quedó claro que las familias deben ser habilitadas y no rehabilitadas, no curadas de una supuesta deficiencia.

Surgieron además varios puntos importantes con relación al trabajo realizado por entidades nacionales e internacionales. Se discutieron en particular los proyectos modelo en pequeña escala los cuales pueden tener gran fuerza dentro del contexto limitado en que operan. Sin embargo, el hecho de que con frecuencia tengan acceso a financiación externa los convierte en islas privilegiadas. Deben encontrarse caminos para traducir experiencias positivas de este tipo en niveles mas amplios. Este proceso 'require tanto calidad de programa claramente probada como voluntad política a todo nivel'.

Pero el adquirir esta convicción plantea en sí mismo una serie de problemas pues se requieren destrezas técnicas específicas, capacidades de comunicación y métodos de evaluación convincentes. Los programas para el niño y su familia ocupan todavía una posición muy baja en la escala de prioridades de los que elaboran políticas educativas. Se espera que el seminario de Lima tenga como uno de sus resultados el replanteamiento de algunas de estas prioridades.

Adiós a Koninginnegracht

A finales de mayo trasladaremos nuestras oficinas a un nuevo edificio. Para quienes vengan a visitarnos, la nueva dirección es: Eisenhowerlaan 156. La nueva dirección postal, la cual debe usarse en toda la correspondencia a partir del 27 de mayo es:
Apartado Postal 82334
2508 EH La Haya
Holanda

El nuevo número de teléfono es: (070) 51 20 40
El número de telex sigue siendo: 33678 bvlfhnl

PS 026631

Cuarto Seminario del Hemisferio Occidental, Lima, Perú, 7 a 16 de mayo de 1986: Los Padres como Primeros Educadores: Cambios en los Patrones de Paternidad

Aspectos culminantes del Seminario

La doctora Pilar Nores de García con el doctor Grover Pango Vildoso y el doctor W.H. Welling.

El siguiente artículo enfatiza los principales temas presentados y trata de recrear el clima de interacción creativa que lograron los participantes. La Fundación desea agradecer la colaboración del Ministerio de Educación del Perú en la organización del seminario.

El seminario formó parte del programa de seminarios internacionales de la Fundación la cual los considera uno de los métodos para lograr su objetivo más amplio de difundir información entre los que inician el camino del cambio y desarrollo educativos. También sirven para ofrecer ideas que interesan a los políticos y científicos. El tema del seminario, 'Los padres como primeros educadores: cambios en los patrones de paternidad', se originó en una de las áreas temáticas de la Fundación: niños en circunstancias familiares excepcionales.

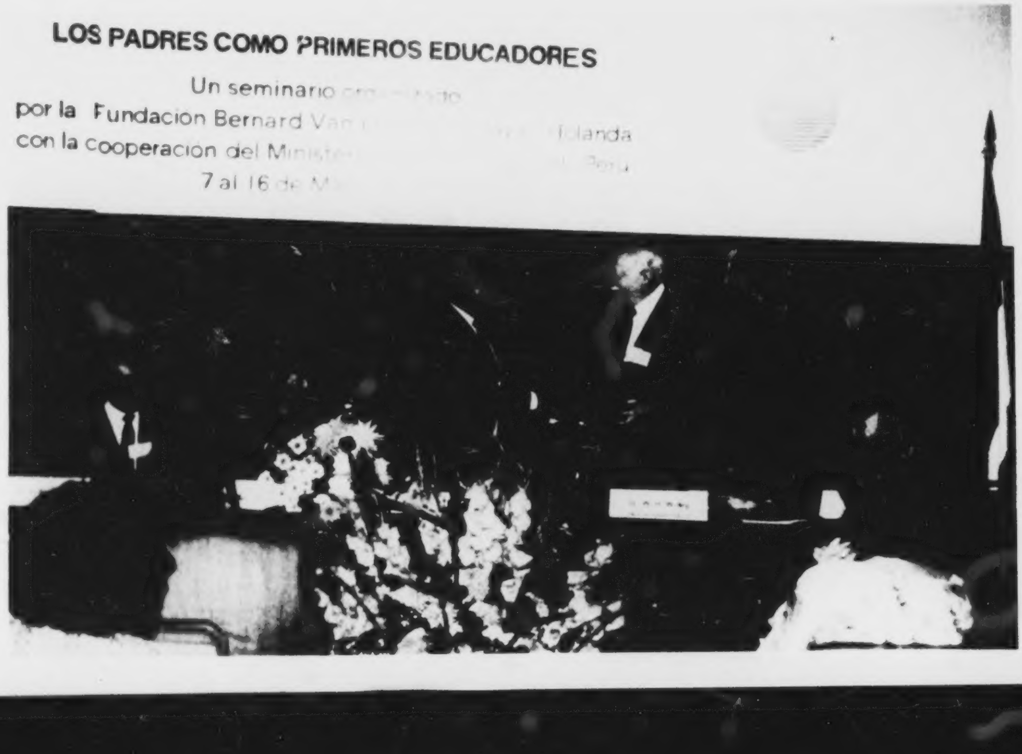
El seminario fue inaugurado por el Ministro de Educación, doctor Grover Pango Vildoso, en la presencia de la doctora Pilar Nores de García, esposa del Presidente de la República. Asistieron 37 jefes de proyecto y representantes de instituciones asociadas de 18 países conjuntamente con delegados de la UNESCO, UNICEF, la Fundación Calouste Gulbenkian, la Fundación Ford y doce observadores nacionales.

Grupos bilingües

Se puso énfasis en el intercambio de experiencias e ideas entre los participantes. La Fundación trató de superar la dificultad encontrada en conferencias bilingües anteriores en el sentido de que los participantes tienden a quedarse con los grupos de su propio idioma. Se consideró importante que el trabajo en grupo también tuviera el beneficio de traductores simultáneos (especializados) para enriquecer el nivel de comunicación transcultural. Después de un comienzo cauteloso la fórmula resultó efectiva. Los jefes de proyecto por su parte podían además apoyar sus afirmaciones con material audiovisual en sesiones informales.

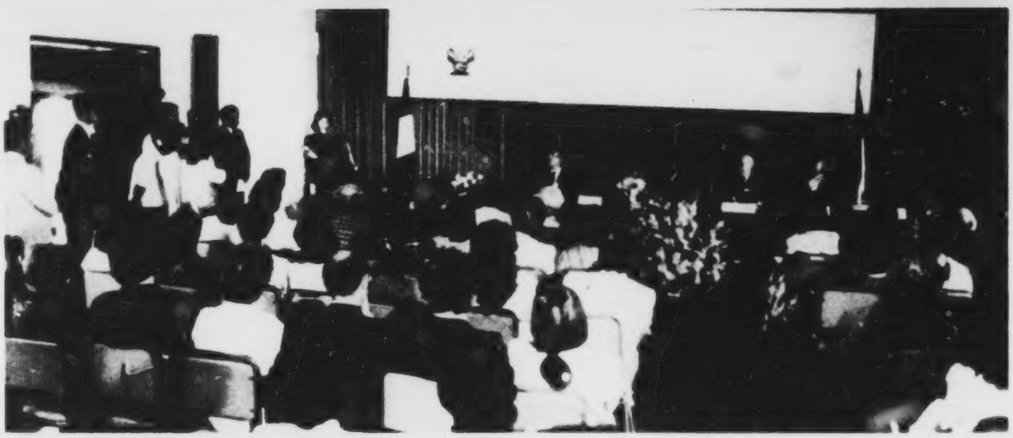
Cada uno de los tres grupos de trabajo disponía de un participante bilingüe como relator además de un director de debate. Reinó un clima de apoyo y entendimiento mutuos y se dio una fuerte identificación de grupo. Se presentaron diariamente informes en sesiones plenarias y éstos formaron la base para el informe final del seminario.

Como en seminarios anteriores, visitas de campo



Ceremonia de apertura: el Ministro de Educación del Perú, doctor Grover Pango Vildoso, quien presentó el discurso inaugural, recibe el agradecimiento del doctor W.H. Welling. Sentados, de izquierda a derecha: el doctor Gabriel Betancur Mejía, consultor especial de la Fundación para América Latina; la doctora Pilar Nores de García, presidenta de la Fundación para los Niños del Perú, y el doctor A.W. Wood, director de programas de la Fundación.

BEST COPY AVAILABLE



La doctora Pilar Nores de Garcia dirigiéndose al seminario durante la sesión de apertura.

La profesora Elena Valdiviezo Gainza, Ministerio de Educación del Perú y el señor Dudley Grant, consultor honorario de la Fundación para el Caribe.

El doctor Walter Barker, director de la Unidad de Desarrollo Infantil, Reino Unido, e (izquierda) la señora Sophia Brace-Harris, directora ejecutiva de Focal, Estados Unidos; (centro) la doctora Rebeca Bernal, Ciup, Colombia.

El doctor Glen Nimnicht, director de Cinde, Colombia, y la doctora Alcira Orsini, Argentina.

dieron a los participantes la oportunidad de relacionar las discusiones abstractas con la realidad. Todos visitaron por lo menos dos unidades del proyecto de educación infantil temprana no-formal, auspiciado por la Fundación.

Responsabilidad conjunta

En su discurso inaugural el Ministro de Educación dijo que para él las autoridades educativas y los padres de familia son conjuntamente responsables del proceso de aprendizaje. Construir un futuro mejor es una parte vital del esfuerzo nacional. En la peor crisis económica de la historia peruana, el empobrecimiento del sector campesino y la baja producción de alimentos han resultado en problemas enormes de superpoblación urbana, los que causan nuevas presiones sobre la unidad familiar. El gobierno está atento a apoyar la educación no-formal en todos sus aspectos como medio de llevar a los miembros marginados de la población hacia un compromiso más productivo con su comunidad y la sociedad en general. Los temas de desarrollo y justicia son centrales en toda discusión sobre educación formal o no-formal. En estas circunstancias tan difíciles es un desafío proveer a los niños con un ambiente que ofrezca una base sólida para su crecimiento personal.

En su calidad de presidente de la Fundación para los Niños del Perú, la doctora Pilar Nores de García habló en su emotiva introducción de los desafíos que enfrentan las familias con niños pequeños. Ante ésto el gobierno ha tomado iniciativas para promover auto-ayuda entre las poblaciones marginadas y desarrollar métodos nuevos que justifican su costo al estimular las oportunidades de aprendizaje temprano de los niños. Mencionó los comedores comunales en las zonas urbanas nuevas ('pueblos jóvenes') donde las mismas madres de la comunidad preparan las comidas. Su empeño para mejorar el ambiente de aprendizaje y nutrición en torno al niño pequeño es impresionante en estas comunidades.

Prioridades mundiales

En su discurso de fondo, el doctor W.H. Welling, director ejecutivo de la Fundación Bernard van Leer, dijo que estamos viviendo en un mundo en

que cada minuto mueren treinta niños por falta de alimentos y vacunas baratas y donde cada minuto también se gastan un millón trescientos mil dólares de dineros públicos para fines militares. Las altas tasas de mortalidad infantil siguen denunciando el sistema de prioridades mundiales.

En esta situación, proveer cuidado y desarrollar al niño implican grandes presiones sobre la familia que trata de alimentar a sus hijos. A fin de apoyar las nuevas formas de esfuerzos de auto-ayuda, necesarias para sobrevivir en estos contextos, la Fundación se preocupa que los jefes de proyecto que trabajan con familias y comunidades tengan la oportunidad de confrontar teorías académicas y las prioridades de quienes elaboran políticas. La atención de los participantes del seminario ha de dirigirse de manera especial hacia el niño y su desarrollo tratando de unir los ambientes actualmente separados de hogar, escuela y comunidad en un todo que se consolida a sí mismo.

Tres educadores distinguidos, la profesora Elena Valdiviezo Gainza (Perú), el doctor Glen Nimnicht (Colombia) y el doctor Walter Barker (Reino Unido) dictaron ponencias especialmente preparadas para el seminario. Desde el principio del mismo ellos lograron despertar una conciencia en torno a las alternativas para responder a las necesidades de niños pequeños.

Desafíos

La profesora Valdiviezo describió el plan nacional peruano 1986-1990 para la educación infantil temprana en su contexto actual. La mortalidad infantil es del 12,7% cifra que sin embargo no refleja el porcentaje mayor que se da en las áreas más

Escuela pre-escolar activa en un 'pueblo joven'.

Participando: La profesora Graciela Dupont Pérez, Ministerio de Educación, Perú, y el doctor José Amar, Colombia, de visita en una escuela pre-escolar.

El doctor Luis García Gutiérrez, del proyecto de educación temprana no-formal auspiciado por la Fundación, explicando el proyecto ante los participantes del seminario.

pobres. Sólo el 56% de la niñez termina la escuela primaria. Dos millones de niños marginados viven por debajo de la línea de pobreza y corren el riesgo de un daño irreversible. En la realidad multilingüe y multicultural del Perú el niño debe adquirir seguridad dentro de su tradición cultural mientras aprende su relación con una sociedad más amplia.

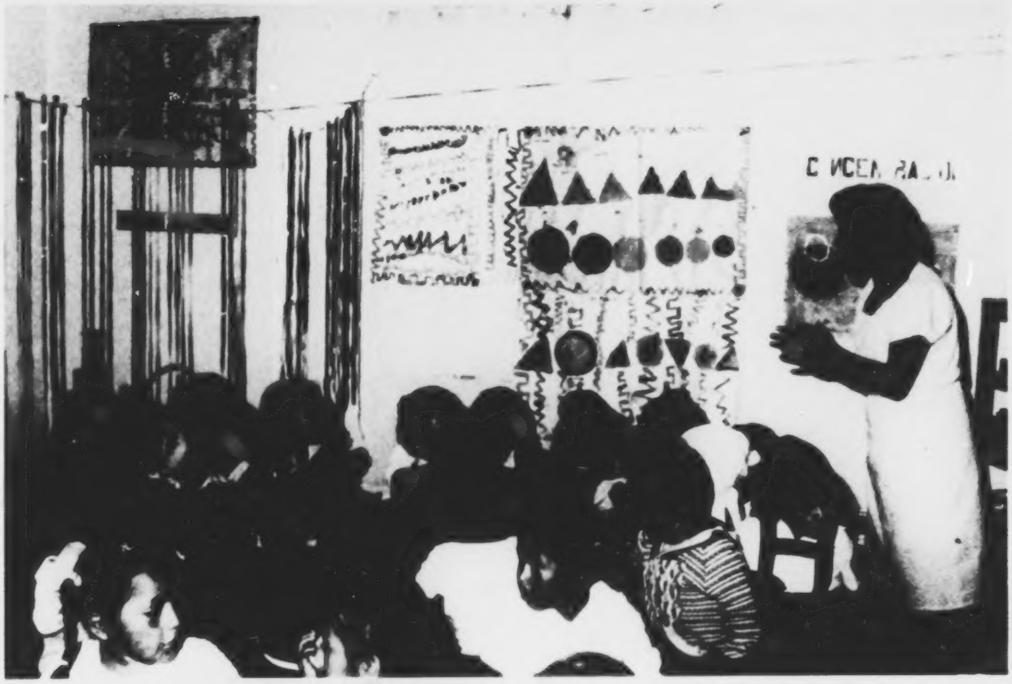
Es evidente que problemas infantiles de esa magnitud no pueden resolverse solo con una educación inicial. La política de una educación infantil temprana tiene que relacionarse estrechamente con una política gubernamental global. El grupo más vulnerable lo representan los niños menores de dos años puesto que la actuación gubernamental a este nivel es mínima. El plan nacional peruano para la educación infantil temprana deriva su importancia de la concentración de sus esfuerzos en las áreas más necesitadas y de su intento de respetar la autonomía de culturas y comunidades.

'Vacuna contra fracasos'

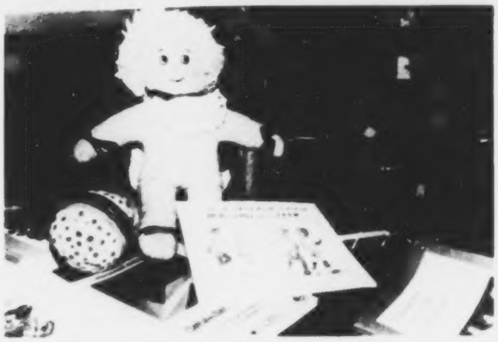
El doctor Nimnicht, ex-profesor de educación en la Universidad de Stanford (Estados Unidos), trazó la historia de la educación temprana desde su comienzo cuando era vista como vacuna contra fracasos más tarde en la escuela. Una de las razones de esta falta de entendimiento fue que los educadores no creyeron que padres analfabetos pudieran ser educadores efectivos de sus hijos pequeños. Desafortunadamente, la educación temprana está muchas veces diseñada de manera equivocada para reemplazar a los padres y concentrarse más que nada en el desarrollo intelectual de los niños. Programas convencionales son demasiado costosos y no pueden ser considerados como

Visitando un 'pueblo joven': el doctor J. Kremers (presidente consejo directivo de la Fundación, centro) con el doctor y la señora de Welling.

Animadora paraprofesional en una escuela pre-escolar de uno de los 'pueblos jovenes' de Lima.



Exposición de materiales utilizados en proyectos



alternativas serias para programas no-formales. Hay necesidad de capacitar a las comunidades marginadas para resolver el problema en vez de definirlas como un problema. El obstáculo principal para avanzar a nivel internacional es la suposición de que la escuela pre-escolar en su forma tradicional es el modelo exitoso.

Tradiciones europeas

El doctor Walter Barker de la Universidad de Bristol discutió la tradición europea de doscientos años en educación infantil temprana que se fundamentó en la actuación del profesional y llegó a la actual escuela pre-escolar modelada para la clase media. Niños de contextos marginados necesitan de manera particular ambientes de aprendizaje más estructurados e interacción individual con adultos. En unión a los demás ponentes defendió la necesidad de incorporar objetivos sociales en la educación temprana. Al tocar las necesidades en países fuera de Europa mencionó la deserción escolar y el descuido de las zonas rurales. Existen dos soluciones posibles: mejorar la calidad de la educación – lo que es costoso – o dirigirse al hogar a través de programas de bajo costo que han de enfocarse hacia el desarrollo del niño y no a su 'curación'.

Padres motivados

Fue impresionante ver cómo corría un tema común a través de ponencias pronunciadas por personas de ambientes culturales y educativos tan diferentes, quienes enfatizaron la necesidad de revisar los servicios de tipo profesional en favor de otros en que se capacita a padres y miembros de la comunidad para tomar la iniciativa. En cada exposición, el papel del paraprofesional aparecía nuevamente como central.

Los subtemas del seminario fueron: 'Los padres como primeros educadores del niño', 'Auto-ayuda en la familia: surge el paraprofesional' y 'El camino a seguir: nuevos roles para la comunidad y la educación'. Los resultados del seminario confirmaron el papel de los padres como esencial en cualquier empeño de mejorar la calidad de la educación infantil temprana. La cuestión más significativa quizá se relaciona con los medios de capacitar a los profesionales de la educación temprana para cambiar actitudes y adquirir nuevas destrezas que les faciliten aprovechar al máximo a los padres como recurso esencial.

La Fundación ha publicado un informe con el sumario y las principales conclusiones del Seminario el cual está disponible tanto en español como en inglés.

Educación infantil temprana en el Perú

Este artículo especial cuenta el crecimiento de un proyecto auspiciado por la Fundación desde su modesto comienzo en 1979 en un sector marginado de Lima hasta su actual papel de centro nacional de capacitación e información para la educación infantil temprana no-formal. El artículo incluye una entrevista con una animadora paraprofesional.

Cuando en 1930 se inició la educación infantil temprana en el Perú, se basaba en las ideas de Froebel, Montessori y otros y se asociaba estrechamente con las necesidades de niños de clase media. En 1941 el estado asumió su responsabilidad en este campo con un currículo uniforme en torno a una educación patriótica y religiosa, preparando a la niñez para una educación autoritaria y un método de aprendizaje basado en la memoria. Pero la educación pre-escolar quedó inaccesible para la gran mayoría de niños que más la necesitaban: los hijos desnutridos de los pobres campesinos y de los que habían migrado del campo a los barrios-miseria de las ciudades, principalmente Lima.

En 1972 el gobierno introdujo una gran reforma educativa basada en el reconocimiento de las necesidades de la mayoría marginada de niños peruanos. El nombre 'pre-escolar' se cambió por 'educación inicial', simbolizando una preparación apropiada para la vida y no sólo para la educación formal. La idea se tradujo en el PRONOEI – Programa No-escolarizado de Educación Inicial – diseñado para ser un sistema abierto y flexible con la participación de las autoridades educativas, la familia y la comunidad. Sin embargo, la infraestructura educativa – las instituciones de capacitación, el currículo, los materiales e incluso las actitudes de los maestros – siguió reflejando el enfoque de antes: una pedagogía pesada, uniforme y sin referencia a los valores culturales de los pobres, en particular de la cultura indígena que era la de las mayorías a beneficiarse con la nueva iniciativa.

Ate-Vitarte: ¿una simple proposición?

En 1979 la Fundación inició su apoyo a un experimento destinado a desarrollar un programa de educación inicial no-formal y de bajo costo en un sector de barrios pobres, conocido como Ate-Vitarte, en la periferia de Lima. La zona es típica de América Latina: pobladores provenientes del campo, amontonados en ranchos o casitas a medio construir, prácticamente sin servicios básicos ni educación y con muchos problemas de salud, desnutrición y desempleo.

Modelar arcilla, cambiar vidas: una entrevista con Victoria de Suárez

De la tierra moldeó Dios al hombre. Sobre la arcilla, la rica tierra volcánica de los Andes, y a quince kilómetros de Lima, se levanta Ate-Vitarte, con sus casitas de arcilla. Moldear y hornear ladrillos de arcilla da trabajo e ingreso a algunos de sus habitantes. Por su disponibilidad inmediata se usa también en la escuela como plastilina. Al hacer con ella pequeñas figuras de pájaros y otros animales, niños y adultos se estimulan por igual a pensar y a expresarse con creatividad.

Modelo de una pequeña finca en arcilla

En 1980, la señora Victoria de Suárez – Vicky como le dicen sus colegas y vecinos de Ate-Vitarte – era una ama de casa, madre de tres niños, inmigrante de la sierra, tímida y conformista. El horizonte de su vida terminaba en las cuatro paredes de su casa, mejor dicho, de la casa de sus suegros. Con su escasa educación era una mujer como otras miles en la zona: cumplida, sometida a su marido en todo, sin confianza en sí misma.

Pero en ese año su vida comenzó a cambiar. La señorita Magaly Jiménez del Programa No-escolarizado de Educación Inicial – sobre el PRONOEI ver el artículo adjunto – la visitó cuando estaba buscando a una madre del barrio para el trabajo de animadora, una maestra pre-escolar paraprofesional para los niños de tres a seis años. A continuación aparecen extractos de la entrevista en la que Vicky cuenta lo que gente marginada y aparentemente 'común' – en particular mujeres – puede hacer para mejorar la vida de su comunidad. La respuesta nada 'común' de su marido, Juan Suárez, es también revelada detalladamente.

¿Cuándo a ti te seleccionaron para ser animadora, tú qué sentiste?

Bueno, yo sentí miedo. Era un miedo que yo dije:

Era necesario crear en cada barrio pequeños centros pre-escolares para los niños de tres a cinco años. Estos PRONOEIs iban a ser dirigidos por madres de la comunidad, capacitadas como animadoras y supervisadas por docentes coordinadoras. Un centro de recursos iba a ofrecer la capacitación y un currículo especial. Los centros debían ser contribución de la comunidad.

Esta idea y el énfasis del proyecto en el papel primordial de la animadora paraprofesional reflejaban la tradición peruana de auto-ayuda y cooperación, en particular entre las comunidades indígenas de los pueblos montañeses de donde provenían.

'Por la causa de los niños y su propio desarrollo'

Parecía sencillo pero debían superarse varios problemas. Los barrios populares en Lima están organizados en comités comunales, cada uno con su presidente. Todas las iniciativas que benefician a la comunidad requieren la aprobación de los comités y de sus presidentes. Aunque en estos medios la educación era apreciada, no se daba mucho valor al enfoque informal de 'aprender jugando'. Otra dificultad la presentaba el papel de la animadora. Las comunidades y sus líderes tenían poca educación formal ellos mismos y por eso no creían que alguno de ellos (y menos una mujer) podía cumplir tareas docentes.

Un pequeño equipo profesional comenzó la tarea de convencer a los líderes comunales de Ate-Vitarte de que esta nueva manera de educar iba a ser de gran beneficio para todos. La labor tuvo éxito pero faltaba todavía el personaje clave: la animadora. Por lo general con poca formación y sin confianza en sí misma, ella tenía que cumplir varias tareas difíciles: persuadir a las madres locales que enviaran a sus hijos a los PRONOEIs en los cuales todavía no se había creado confianza; asistir cada semana al curso de capacitación para aprender cómo planear y ejecutar un currículo estimulante de actividades de juego y aprendizaje; mantener un registro básico con los progresos de los niños y reclutar a ayudantes entre las demás madres. La historia de una animadora, la señora Victoria de Suárez, se relata en la entrevista adjunta. Pero ella no es la única. Entre 1979 y 1982 más de cien madres locales fueron capacitadas como animadoras y 28 PRONOEIs fueron construidos por voluntarios de las comunidades de Ate-Vitarte. Para el año 1984, 31 PRONOEIs estaban funcionando con éxito.

Una red de relaciones

La ubicación del centro de recursos dentro de la zona de acción fue toda una innovación. Tres niveles de capacitación permanente fueron establecidos: primero para las coordinadoras, maestras pre-escolares profesionales que tenían que aprender no sólo el manejo de unos ocho a doce PRONOEIs cada una pero también cómo colaborar en forma estrecha y no-jerarquizada con las animadoras paraprofesionales, las ayudantes y los

¿'Yo cómo voy a hacer, cómo voy a enseñarles a ellos'? Pero para eso estaba mi esposo, porque sin el consentimiento de él no aceptaba. El me obligó bastante, porque cuando yo recién llegué, no me gustaba salir a la calle. Entonces él me decía: ¿'Cómo vas a estar así?, tú tienes que salir, hablar con alguien'. Justo a tiempo llegó Magaly y le conversó que eso era bueno para nuestros hijos. Yo ni había lavado la ropa. Entonces dije: ¡'Yo no voy a ir, yo no quiero ir, qué vergüenza! Yo tengo miedo'. El: 'No, tú tienes que ir. Yo voy a hacer todas las cosas aquí'.

Bueno, fui la primera vez ya, y no lo encontré. Entonces contenta me regresé y al día siguiente, vuelta me viene a decir Magaly que tengo que ir. ¡Oh, con qué mala gana fui! Bueno, la primera prueba fue cuando modelé. Yo recordé cuando jugaba a la arcilla. Después fue la entrevista. Me preguntaron de mis niños, de mi casa. Preguntaron qué podía hacer cuando un niño se mojaba. Entonces respondí. Cuando dijeron que fui elegida, me puse un poco de valor. Primero, creo, era un poco una desilusión porque las mamás querían en realidad que enseñara una señorita, no una madre. Tuvimos con Magaly varias reuniones y ahí hablamos. Entonces hicimos una reunión donde todas las mamás participaron como los niños, jugando a la arcilla. Preguntamos pues: ¿'A ver, qué cosa habían hecho antes de modelar?' Dijeron que habían pensado qué iban a modelar. Y es así en ese tiempo cuando ellas se han dado cuenta muy bien y empezaron a enviar a sus niños.

¿Ahora aprecian tu trabajo?

Ahora ellas me ven con respeto. ¡Uf! Y yo a ellas, a todas las madres. No sólo hablamos de sus niños; también hablamos de la comunidad. El nuevo presidente, que no tomaba bien al principio, porque era nuevo, no sabía cómo era el rol del PRONOEI. Tuvimos una reunión con él. Se acercó y me dijo: 'Sabe, señora, yo quisiera que usted continúe este año'. Es un estímulo bien grande para uno que le vuelvan a pedir que uno siga.

¿Para ti, Vicky, qué cosa es ser voluntaria?

Bueno, ser voluntaria para mí es querer hacerlo por sí misma, sin querer que nos den una cantidad. Cuando vivíamos en la sierra, mi papá era alcalde. Me he puesto a pensar: él no teniendo más grado de instrucción, ha podido llegar a ser alcalde. Si yo también soy así, ¿por qué no puedo yo acá ayudar a la comunidad?

miembros y líderes de la comunidad; en segundo lugar, la capacitación para las mismas animadoras y tercero para las ayudantes. Se estableció una relación de trabajo para el intercambio de información cultural y pedagógica. La selección de las animadoras se hizo con preferencia entre las madres locales y siempre con la aprobación de los líderes comunales; debían tener experiencia en crianza de niños, como madre o hermana mayor, y, como requisito principal, motivación y voluntad de ser capacitadas para el trabajo Aunque la animadora recibe una pequeña contribución monetaria, ésta no elimina el carácter esencialmente voluntario de su labor pues ella hace su trabajo por la causa del beneficio que trae para los niños y para su propio desarrollo. En 1984 mucho del trabajo organizativo había pasado a las manos del voluntariado local de Ate-Vitarte.

'Curiosidad animada de niños del proyecto'

Del barrio al nivel nacional

El proyecto de Ate-Vitarte, auspiciado por la Fundación, ha mantenido contacto con proyectos de otras agencias internacionales, como con el de UNICEF en materia de selección y capacitación de animadoras. Al terminarse en 1984 el proyecto, la Fundación encargó una evaluación independiente del mismo a un pequeño equipo de investigadores peruanos dirigido por la doctora Martha Llanos. Según ellos, el proyecto logró en sus cinco años resultados importantes. Los niños de tres a cinco años de barrios marginados recibieron estimulación intelectual y emocional así como desarrollo social con base en un currículo no-formal que partía de su propia cultura y valores. Se probó que mujeres de comunidades marginadas con formación parcial podían ser capacitadas como efectivas maestras y organizadoras comunales.

En el mismo año, el Ministerio de Educación, impresionado por estos resultados, pidió a la Fundación apoyo para un nuevo proyecto. Este usaría el centro de recursos para la capacitación a nivel nacional de los educadores pre-escolares profesionales, utilizando los 31 PRONOEIs como centros de demostración de campo. En cuatro años se han enseñado el enfoque y la metodología utilizados en Ate-Vitarte a 120 supervisores, casi 700 docentes coordinadoras (la mayoría de ellas trabaja en el sector no-formal) y 240 estudiantes de último año de escuelas normales.

El proyecto de Ate-Vitarte ha ayudado a la gente a cambiar. Además de los esfuerzos del proyecto en el campo de la educación infantil temprana, se desarrollaron actividades de educación de adultos y se dio una mayor concientización sobre derechos y responsabilidades comunitarios así como una mayor capacidad de acción y auto-ayuda entre sus miembros. Como en otras partes, la educación infantil temprana ha demostrado aquí que puede servir de punto de partida para otros componentes del desarrollo social.

¿Tu esposo también es voluntario?

Sí. Una noche vió una clase de alfabetización. Entonces, en su interior había dicho que 'Yo también gustaría de ayudar a las madres, poder alfabetizar'. Entonces el profesor le había dado la dirección del curso.

¿Tú misma, has retomado tus estudios?

Tenía quinto de primaria. Nosotros somos diez hermanos: varones tres y el resto somos mujeres. Mi papá dijo: 'Para las mujeres basta que terminen su primaria. Van a ir a cocinar, al esposo'. Pero yo me he decidido a estudiar; no me gustaría estar toda la vida de animadora.

¿Cómo te va en el colegio?

El profesor de mi colegio nos da las clases, o sea nos obliga. En cambio, nosotros aquí trabajamos libremente, todo lo que pueda salir del niño, motivándole, observándolo. Hay veces que yo me aburro estudiando. Luego digo: 'No, por mis hijos es que voy a estudiar'.

¿Cómo sabes lo que el niño necesita?

Por medio de la observación. Por eso es que yo prefiero trabajar en grupos y poder ayudar a todos. Partiendo de allí es que el niño piensa, razona; de él salen todas las cosas porque de qué valdría si yo le voy a decir una cosa cuando después se va a olvidar. En cambio de la enseñanza que nosotros hacemos, participa él, entonces es una cosa que él no se puede olvidar tan fácil. Este método lo

aprendí por intermedio de la capacitación que nos dieron. Primero yo decía: ¿'Cómo es que yo no aprendo nada de acá? De nosotras están saliendo todas las ideas. Poco a poco me di cuenta, era una capacitación directa: aprender y no olvidarnos, como también debemos hacerlo así con los niños'.

¿Cómo te llevas con la docente, con Magaly?

Con Magaly, bien. A ella le estimo como a una hermana, ¿no? Le tengo tanta confianza. Cuando hay problemas, le cuento a ella, entonces ella me da ideas. Porque la verdad, yo no estaba tan preparada.

En tu casa ¿ser animadora complicó la vida?

El primer año era todo tranquilo, pero después cambió. No tenía nada que hacer acá en la casa. Entonces ahí empezó: mi esposo me decía: ¿'por qué llegas tarde?' Esa vez las mamás no eran tan-

'Discutiendo el significado de lo que están haciendo'

tas como ahora. Yo no tenia confianza para decirles: 'Van a venir a ayudarme a barrer'. Mi esposo se ponia a pensar y decia: 'Vaya, vaya'. Pero siempre hubo discusión. Llegado el tercer año, entonces le decia: 'Mira, para mí el PRONOEI es todo'. Un día se amargó peor. Entonces vinieron Magaly y todos. Mi esposo salió y les dijo: 'Es que ella viene muy tarde'. Cuando le pasó su colera, nos pusimos a conversar. Entonces se disculpó y, justo también con Magaly se ha disculpado. Más bien ha cambiado él ahora; yo he logrado llevarlo al PRONOEI este año. El estaba decidido a enseñar en el PRONOEI. Los niños le dicen 'profesor'. Ahora él se ha dado cuenta de todas las cosas, que es necesario ayudar en la casa, entre a la cocina y carga el agua.

Cuéntame cómo es un dia de tu vida

Bueno, yo me levanto temprano, a veces a las cinco. Mi esposo, él se levanta temprano y hace la limpieza. Mis hijos también los hago levantar temprano, porque tienen que aprovechar que yo estoy en la casa. Después de desayunar, yo me dedico a los chicos, a enseñarles. Después voy cocinando el almuerzo. Los chicos tienen que bañarse, almuerzan y se van al colegio. A veces yo también los acompaño para ver cómo están. Llegando a casa tengo que cambiarme y así voy al PRONOEI. Alli esperamos a los niños cantando o conversando. Después inicio según la programación que tengo en mi cuaderno. Con todos los niños nos ponemos a conversar. Entonces los niñitos empiezan a dibujar. Los más pequeñitos de tres años o hasta de dos años quieren jugar en distintos rincones. Luego hacemos el refrigerio, pero antes lavamos nuestras manitas con agua y jabón. Salimos afuera en el patio a comer. Después regresamos todos adentro y empezamos a hacer los juegos que nos toca, correr, saltar. Luego, cansados de tanto jugar, vuelven al aula. Los mayores necesitan más atención porque ya van a ir al colegio. Empezamos con ellos la clasificación, o bien modelado. A la la hora de salida, algunos se quedan para ayudarme a hacer la limpieza. Terminando entonces, ya me vengo aquí a la casa.

A veces mi esposo llega temprano y él me hace la comida toda ya caliente. El mayorcito hay veces que él me hace esperar ya con las tazas servidas en la mesa. Después terminamos de comer, arreglamos el servicio, y vamos a descansar. Pero ellos no más van a descansar. Yo no, porque siempre me quedo a trabajar en el cuaderno de observación o en las pruebas de entrada. Hasta las diez u once ya me voy a descansar.

¿Qué ha significado para ti, Vicky, la experiencia?

Bueno, en realidad, debiéramos tenerlo en todo el Perú, porque así podremos ayudar a nuestros niños. Jamás en la vida yo hubiera pensado también sobresalir como ahora soy, ayudar a esos niños que necesitan. Debemos seguir adelante, no quedarnos así. Hay muchas madres que no tienen estudios. Pero se dan cuenta, valoran lo que es el PRONOEI. Otras que tienen educación piensan que una programación directa es mejor. Debemos capacitarlas para que se den cuenta.

¿Cómo ves el futuro?

Bueno, el futuro siempre lo veo más o menos, ¿no? Mis hijos no están abandonados, tienen para que puedan alimentarse. En cuanto a mi futuro ...., espero que algún día sea yo alguien, dar a mis hijos lo que merecen, pero también a los niños. Yo veo que el proyecto es un buen trabajo, ¿no? Lo que las madres hacen sin ser tituladas, pero muy bueno.

¿Qué pasará cuando el proyecto termine?

Bueno, para mí me gustaría que el proyecto experimental, como dicen, se quedara más tiempo. Tenemos madres de familias que no tienen esos dineros para poder enviar a sus niños. Para eso, el proyecto nos da una ayuda. Si el proyecto se va, nosotras las madres queremos poder. Yo voy a seguir adelante, yo voy a ayudarlos siempre. Por qué no otras madres pueden hacer como yo? Podemos continuar adelante ya sin el proyecto.

Ahora yo lo que valoro es que yo he sabido sobresalir, o sea, ya no me gustaría ser como antes. Toda mi vida era humilde, no hablar, pero ahora no; y eso me alegra bastante. Quisiera que así fueran todos mis hijos, y los niños, todos, ¿no?

¿Qué mensaje le darías a una madre de una comunidad así?

Bueno, en primer lugar que las madres, así como yo, que tal vez son tímidas, no debemos ser así. Entonces, yo les pido a las madres que participen en nuestros PRONOEIs. Vengan, que nosotros en ningún momento les vamos a cerrar las puertas.

Una entrevista con Walter Barker

Dr. Walter Barker

El doctor Walter Barker – inicialmente ingeniero químico, luego editor de periódico, hacendado y ahora psicólogo diplomado – está involucrado en tres proyectos auspiciados por la Fundación en el Reino Unido e Irlanda. Actualmente trabajando en la Escuela de Ciencias Sociales Aplicadas de la Universidad de Bristol, coopera con las autoridades de salud ayudando a padres de familia a crear un ambiente más positivo para el crecimiento y aprendizaje de sus niños. Esto condujo a definir de nuevo en gran parte el papel de los profesionales, en particular de visitadores de salud y trabajadores sociales. Los tres proyectos tienen que ver con poblaciones que sufren de varias formas de marginación. El trabajo le ha dado nuevas ideas sobre las actitudes de familias que viven en tales circunstancias y sobre los procesos que permiten desarrollar imágenes personales positivas con la formación de habilidades. En una visita reciente a la Fundación, el doctor Barker dió una entrevista en la cual discutió algunas implicaciones de más alcance de su trabajo.

Doctor Barker, los países industrializados enfrentan cada día más desempleo y protestas sociales. ¿Cómo ve usted el papel de la educación infantil temprana en relación con estos problemas?

En muchas sociedades, en épocas de crisis la gente pierde prácticamente su interés por el desarrollo de los niños y se concentran en su propia supervivencia. Hoy en día, mucha gente mira su vida como algo sin importancia. Pienso en las cantidades de personas sin trabajo, con trabajo temporal o con bajos sueldos que en algunas partes ya llegan a un 40%. Pero no nos hemos dado cuenta suficientemente de que debemos ayudar a esta gente a cambiarse a sí mismas en vez de resolver nosotros sus problemas por ellas.

'... Lo llamaría devolver el poder a los padres, porque al fallar como padres han perdido todo sentido de lo que pueden hacer'.

Los padres deben darse cuenta de que ya con 'estar con' sus niños de modo interactivo logran bastante. Si uno se menosprecia a sí mismo, no puede dar suficiente amor a sus hijos, excepto en sentido posesivo. En nuestra sociedad existe una actitud de que la responsabilidad de uno termina prácticamente cuando el niño sepa hablar y jugar con sus compañeros. Con esto comienza un proceso de alienación que termina cuando el joven a los dieciséis años se entrega a la droga o acaba en un centro de detención. Para parar el proceso debemos, entre otras cosas, procurar que padres y niños se encuentren y que disfruten ese encuentro; así los niños se socializan mejor. También debemos concientizar a los padres, en particular a las mamás, para que hagan lo que realmente pueden.

¿Un proceso de rehabilitación?

No, lo llamaría devolver el poder a los padres, porque al fallar como padres han perdido todo sentido de lo que pueden hacer. Para ello es necesario que desarrollen destrezas. El tipo de destreza que les estamos ayudando a desarrollar son destrezas para la paternidad lo cual tendrá repercusiones en otros campos. Si uno se vuelve competente en lo que a la alimentación de los hijos se refiere, quizá también lo llegue a ser para manejar un presupuesto limitado. Aprendiendo esa tipo de disciplina personal uno empieza a sentirse una persona preparada.

'La mayoría de los problemas de desarrollo infantil se pueden resolver perfectamente fácil con remedios bastante sencillos pero la gente lo complica todo'.

¿No es eso un simple apaciguar la pobreza?

En cierto sentido, sí. Pero eso no es malo si al mismo tiempo les enseñamos destrezas para salir de su pobreza. Hay gente radical que dice que se necesitan puestos de trabajo y dinero Bueno, pero eso llevaría treinta años, una generación. Aquí y ahora hay personas marginadas, apáticas ante la vida que tal vez beben demasiado. ¿Debemos simplemente reconocer la pobreza y dejarla empeorar? En mis investigaciones, los únicos que entran a la escuela son los padres de clase media. Todas las madres desamparadas, apáticas, dejan a sus niños en la puerta y se van. A ellas les queremos dar confianza.

En el mundo industrializado el sistema de bienestar se volvió demasiado costoso y es puesto en duda. ¿Es el trabajo que usted hace una alternativa?

Estoy de acuerdo en que probablemennte hemos llegado al final de nuestras posibilidades en servicios de bienestar. Pero a menudo se ve también una auto-generación de problemas por servicios que fueron creados para resolverlos; no hemos creado métodos para ayudar a la gente a resolver sus propios problemas. En el fondo estos problemas son humanos, no de alta tecnología.

La mayoría de los problemas de desarrollo infantil se pueden resolver perfectamente fácil con remedios bastante sencillos pero la gente lo complica todo. Así, problemas de lenguaje resultan en 'afasia', problemas de lectura en 'dislexia' y otros fenómenos extraños. De lo contrario estarían de sobra los profesionales. Yo les diría, 'con sus habilidades como educadores o visitadores de salud deberían de ser capaces de transmitir sus ideas de una forma sutil a intermediarios quienes a su vez

las lleven a otras personas'. En otras palabras, para los servicios necesitamos profesionales en menor número pero con más sensibilidad, quienes a su vez capacitarán a los paraprofesionales. En un proyecto dediqué mucho tiempo a la capacitación de profesionales. Invertimos días en generar ideas fuera del marco de la psicología 'pura', pero cuando ellos comenzaron a capacitar a las madres de la comunidad, buscaron libros de psicología en la biblioteca, sacaron sus notas y las entregaron a las madres para que las estudiaran. Eso es hacer trampa pero no formar gente.

Volviendo al escenario internacional, usted ha abogado por la inclusión de la educación infantil entre las prioridades de organizaciones como el Banco Mundial. ¿Por qué se resisten?

Parte del precio que estamos pagando por la modernización de la economía consiste en que el trabajo saca a la gente de sus casas cada vez más, hasta tal punto que la tarea de cuidar a los bebés no tiene importancia porque no es trabajo pagado. Si sólo algunos padres pudieran producir bebés, ¿cuánto no pagarían a las madres? Debemos reconocer que en el nivel de la educación primaria y en el nivel inmediatamente anterior, muchas tareas de desarrollo infantil pueden ser realizadas por personas con educación corriente. Lo que propongo es realmente un modelo de bajo grado como se dice en términos profesionales. Es un modelo en que hay pocos profesionales como facilitadores pero la mayoría de las tareas son cumplidas por la gente misma. No creo que esta proposición suene muy atractiva a los funcionarios de organizaciones internacionales mas propensos a la profesionalización.

'También debemos convencer a las organizaciones internacionales que ... la preparación de gente corriente se hará desarrollando sus habilidades como padres y ayudándoles a salir adelante con ese nivel'.

¿Entonces cuidado y educación infantil temprana sigue de último en la agenda?

No sé, pero sí parece un lujo y no una necesidad desesperada, aún en los países en desarrollo. Los modelos son tomados – por equivocación, creo – de los países con técnicas desarrolladas. Para ser 'importante', la educación debe tener un alto nivel y mejorar la economía. Entonces, no entra la educación pre-escolar: no prepara para puestos productivos. Yo he podido demostrar que en cuanto más elemental el nivel de educación donde se invierte, más grande el rendimiento económico.

También debemos convencer a las organizaciones internacionales que, si son tan radicales como pretenden ser, la preparación de gente corriente se hará entonces desarrollando sus habilidades como padres y ayudándoles a salir adelante con ese nivel. Si logramos identificarnos en esa prioridad, tenemos que definir su contenido: crear tal vez unos miles de puestos para facilitadores profesionales a fin de que capaciten a los padres quienes harán la mayor parte del trabajo.

¿Cómo ve usted el futuro del cuidado y la educación infantil temprana?

Nada de lo que he visto en el campo de la educación pre-escolar demuestra que se necesita maestros profesionales para el desarrollo y la educación pre-escolar. El hecho de que un niño muy pequeño puede aprender hasta dos mil palabras de lengua hablada, sugiere que uno puede lograr el mismo tipo de desarrollo en una gama de destrezas distintas. Hay un elemento muy importante para la práctica futura: el niño o adolescente de mañana sólo conseguirá trabajo cuando ella o él disponga de una preparación básica en matemáticas.

'En el futuro, el cuidado y la educacion infantil temprana deben ser devueltos a los padres y no sólo como su campo de pericia pero también como su área de control'.

En el futuro, el cuidado y la educación infantil temprana deben ser devueltos a los padres y no sólo como su campo de pericia pero también como su área de control. En el pasado, los movimientos de padres han sido fuertes en Europa pero en otras partes del mundo todavía no se han desarro llado. Los padres necesitan algún tipo de poder político. Ne sé si esto es algo que la Fundación deba apoyar. Quizás podría hacerse a través de sus proyectos. La idea no es que el personal de los proyectos se ponga a organizar movimientos de padres sino que lo hagan los padres mismos quienes están viviendo el proceso de criar los hijos.

Finalmente pienso que nosotros – quizá la Fundación – necesitamos profundizar más en la economía de la educación infantil temprana para volverla prioritaria. Podría convocarse una conferencia internacional y presentar la prueba de que la educación pre-escolar puede tener una relación de costo-beneficio varias veces mayor que la de la educación primaria. Para que sea prioridad, necesitamos argumentos económicos. En ese momento se podrá hablar con gobiernos y organizaciones internacionales.

Educación infantil temprana en el Caribe

La Fundación lleva ya mas de 20 años trabajando en el Caribe. Durante este periodo se han emprendido importantes proyectos en el campo de la educación infantil con SERVOL, Trinidad, el Centro Social, Dominica, la Universidad de las Indias Occidentales y el Ministerio de Educación, Jamaica. El señor D.R.B. Grant, director del Centro para Educación Infantil Temprana de la ciudad universitaria de Mona, Jamaica, ha sido consejero de la Fundación para el Caribe durante una parte considerable de este periodo.

Para evaluar el efecto de los primeros proyectos de la Fundación en Jamaica se nombró una misión asesora bajo la dirección de Sir Hugh Springer, gobernador general de Barbados y ex-director del Instituto de Educación de la Universidad de las Indias Occidentales; entre sus miembros (expertos) se encontraba la señora Ida Subaran de UNESCO, Paris. El informe de la misión propuso varios cambios de gran alcance en el sistema jamaicano de educación temprana con el fin de mejorar su efectividad. Donde más se quiso modernizar fue en el curriculo de las escuelas 'básicas' (pre-escolares) de Jamaica y mejorar las oportunidades de capacitación. Otra preocupación fue el hecho de que los maestros pre-escolares a menudo se encontraban muy aislados uno del otro y de fuentes útiles de información y apoyo. Se identificó la necesidad de una serie de talleres a los que se convocaran educadores de la niñez experimentados de toda la región para estudiar con base en un acuerdo sobre prioridades, necesidades y recursos regionales, la mejor forma de apoyar sus esfuerzos y establecer relaciones permanentes entre ellos.

Con el apoyo de la UNESCO, tanto de su oficina de París como de las regionales, la Fundación diseñó a continuación una secuencia de dos talleres regionales sobre la educación infantil temprana para realizar esta tarea, comprometiendo en ello a la vez al resto de la comunidad caribeña. En una fase posterior del proceso de planeamiento, UNICEF entró como tercer patrocinador de este esfuerzo regional. La Fundación acordó efectuar ambos talleres en los meses de junio y julio de 1985. El señor Dudley Grant fue nombrado coordinador de los dos talleres, cada uno de los cuales iba a durar dos semanas.

Taller subregional del Caribe Occidental, Jamaica, 24 de junio a 5 de julio de 1985

El punto de partida para los participantes fue que funcionarios de educación y capacitadores de maestros tenían sólo oportunidades limitadas para analizar dos áreas claves: desarrollo curricular y evaluación. El material curricular básico disponible tenía ya más de diez años. Discutieron con amplitud conceptos subyacentes y alternativas de modelos curriculares, algunas tomadas de experiencias internacionales y otras propias. Esto facilitó a los participantes comparar sus cualidades e inventar alternativas basadas en su conocimiento práctico de las necesidades y los recursos de la escuela básica.

Se examinaron de manera pragmática los procesos implicados en diseñar un currículo con maestros. En esto se partía de puntos tales como la identificación de problemas, definición, respuesta, adquisición y organización de datos, análisis e interpretación, diseño de un plan de acción, colaboración con colegas para desarrollarlo, capacitación de personal y diseño de una forma de evaluación para tener bajo control su efectividad, y suministro continuo de retroalimentación para asegurar la innovación en curso. Se puso énfasis en la relación dinámica entre la vida diaria en la clase y todos los aspectos de la comunidad local como un recurso para el desarrollo. Fue positiva la respuesta de los maestros al programa según se comprobó en una serie de ponencias de fondo combinadas con trabajo en pequeños grupos, tareas individuales y en grupo para la identificación conjunta de necesidades. Los participantes concluyeron que el material curricular vigente era demasiado estructurado y que restringía la creatividad tanto de alumnos como de maestros aunque había servido bien su objetivo. El programa nacional de nutrición debería ahora también ser incluido para promover el estado positivo de salud de los niños y para facilitarles un aprovechamiento más completo de las experiencias de aprendizaje.

Los participantes examinaron los criterios para determinar los requisitos para el cambio a nivel local, los principios en que se fundamentan las experiencias efectivas de aprendizaje con niños, y metas y objetivos para el niño como alumno activo. También estudiaron los temas relacionados con la implementación de un currículo y la creación de técnicas de evaluación local. Con cuidado examinaron los participantes la cuestión del grado de estructura que requiere un programa para niños. Cuestiones tales como los niveles de destreza de cada maestro y la habilidad de los niños para cuidarse a sí mismos surgieron como temas principales de la exploración de los requisitos de desarrollo curricular a nivel local por parte de los participants.

Se consideró que la evaluación era un área importante para profundizar más. Los supervisores necesitan formas de fácil manejo para evaluar el trabajo de los maestros y obtener retroalimentación sobre lo apropiado de sus contribuciones. Se

desarrollaron instrumentos elementales de evaluación que se centraron en determinar cómo se mejora el maestro pre-escolar profesionalmente, por ejemplo como resultado de asistir a sesiones de capacitación. Planes de auto-evaluación para supervisores fueron otra prioridad. Se pusieron de relieve las dificultades que surgen al tratar de mejorar la calidad de la educación cuando las instalaciones y los salarios de los maestros son inadecuados.

El taller ofreció también una oportunidad para recoger y revisar datos básicos sobre servicios y actividades para la niñez en la subregión, incluyendo los niveles educativos de los maestros y aspectos conexos que influyen en su capacitación. Estos se consideraron entonces como punto de partida para revisar el estado de la educación infantil temprana en la región. La Ministra de Educación de Jamaica subrayó su confianza en el concepto del centro pre-escolar basado en la comunidad que alcanza a más del 70% de los niños de 4 a 6 años en su país y expresó su decidido apoyo al taller.

La señora Mavis Gilmour, entonces Ministra de Educación de Jamaica, ilustra el proceso que condujo del informe de la misión asesora al taller actual.

Evaluación del taller

Más de la mitad de los 46 participantes consideró 'muy bueno' el taller y un 33% 'bueno'. Los participantes estimaron en particular la calidad de las reflexiones sobre desarrollo curricular, la evaluación y el trabajo en grupo, la capacitación, la oportunidad de aprender sobre educación infantil temprana en otros países y la alta calidad de las interacciones entre los especialistas del taller y los participantes. Los últimos consideraron que habían obtenido una perspectiva más amplia sobre las posibilidades regionales en educación infantil temprana y su desarrollo, y sobre la importancia de su propio papel como agente de cambio. Varios participantes demostraron interés en ampliar sus conocimientos de investigaciones en curso.

Acción propuesta

Los participantes se centraron entonces en nueve áreas en las que se promoverían nuevos desarrollos al regresar a su trabajo. Estas incluyeron un mayor compromiso de los padres en las actividades de la escuela básica, más experiencia práctica en las sesiones de capacitación para maestros, atención más extensa a cuestiones relacionadas con la organización del local de clase y un estudio más profundo de los recursos locales para promover el desarrollo educativo. Subrayaron la necesidad de mas talleres pues desean evaluar sus logros durante el año escolar en el que aplicarán las orientaciones del taller. También, solicitaron con urgencia mas oportunidades y mayores niveles de capacitación, elementos que deberían estar disponibles dentro del sistema educativo como una cuestión de rutina.

Vieron la necesidad de promover una interacción más estrecha, formal o informal, entre padres, comunidad y estructuras preescolares. Siguen existiendo barreras entre maestros y padres, tal vez porque los maestros se sienten amenazados por un interés demasiado grande por parte de los padres o por expectativas irreales. De importancia primordial fue la coordinación con el nivel educativo siguiente y con los servicios sociales y de salud a fin de estimular el óptimo desarrollo sano de los niños. Tradicionalmente se ha dado poca atención al desarrollo de la conciencia socio-cultural del niño, la que contribuye mucho a que el niño crezca dentro de la comunidad e interactúe en la misma. Los participantes exploraron caminos para estimular a la comunidad a aceptar su responsabilidad de ayudar a los niños a desarrollarse. Durante mucho tiempo ya se ha pensado que la escuela lo puede hacer sola. Los participantes subrayaron la necesidad de programas piloto de pequeña escala en estas áreas de innovación y otras relacionadas.

Taller subregional del Caribe Oriental, Barbados, 15 al 29 de julio de 1985

Cada una de las 17 representantes que participaron en el taller, fue nombrada por su propio gobierno como coordinadora de más antigüedad de educación infantil temprana en su territorio. El objetivo del taller era mejorar la calidad de la educación infantil temprana fortaleciendo las destrezas de las coordinadoras para capacitar a los maestros pre-escolares y controlar y apoyar su trabajo.

La selección del tema resultó de una serie de seminarios regionales anteriores. Las participantes habían identificado a nivel de región una jerarquía de necesidades dentro del campo de la educación infantil temprana. Recomendaciones fundamentales sugirieron que la dirección y la supervisión del personal docente en centros pre-escolares eran temas que permitirían a los participantes evaluar aspectos de vital importancia.

Agenda del taller

Temas que surgieron con fuerza a lo largo del taller incluyeron, estrategias para desarrollar materiales de aprendizaje de bajo costo con el uso de recursos locales, culturales y otros accesibles para cada maestro a nivel local; el papel impor-

tante de los padres y de la comunidad como educadores y técnicas para la maduración personal y profesional de coordinadoras y maestros. Dentro de este contexto operativo directo se miró al taller como un ejercicio en el 'mundo real' preparando en forma directa a las coordinadoras para que pudieran poner en práctica esta experiencia, cada una en su medio.

Un objetivo inmediato fue facilitar a las participantes oportunidades creativas para examinar sus actitudes hacia el proceso de supervisión en su totalidad y, si fuera necesario, para cambiarlas. Las participantes analizaron el modelo tradicional de supervisión que se basa en técnicas de crítica externa más que en colaboración con los maestros en favor del niño, la familia y la comunidad. La experiencia misma del taller fomentó su habilidad de verse como agentes de cambio e innovación en educación infantil temprana, con un papel fundamental en establecer relaciones de confianza mutua con maestros como base para un progreso efectivo.

Respuesta a las necesidades de los maestros

El taller promovió ejercicios de auto-evaluación entre las coordinadoras, utilizando técnicas simples de bajo costo. Esto se complementó con un énfasis en la evaluación del programa para determinar la efectividad del trabajo de los maestros con las niños. Este doble enfoque reflejaba la importancia a todo nivel de una retroalimentación cuidadosa para promover el planeamiento del programa, tanto a largo como a corto plazo. Investigaciones recientes en el Caribe han demostrado que enfoques mal preparados, los llamados enfoques de improvisación, resultan tan inútiles para niños y maestros como el antiguo aprendizaje de memoria que ha comenzado a superarse. Fue preocupación de las coordinadoras promover una respuesta sensible y realista a las necesidades individuales de cada maestro. Esta preocupación se notó en el énfasis puesto en el aprendizaje activo, la dramatización, trabajo en pequeños grupos y sesiones de discusión abierta dentro del taller donde las participantes analizaron los conceptos detrás de una efectiva educación infantil temprana y probaron por sí mismas los tipos de experiencia de aprendizaje que más tarde ofrecerán a los maestros.

Las ponencias tocaron los principales temas y prioridades en educación infantil temprana. Este enfoque pre-escolar que se relacionaba estrechamente con las experiencias propias de las participantes, fue complementado por un análisis de iniciativas desarrolladas en el Caribe que comprometen más a los padres y a la comunidad en el proceso de aprendizaje del niño. Se llamó la atención de las participantes hacia los requisitos de confianza mutua, actitudes no enjuiciadoras y estilos de trabajo de compañerismo con los maestros para fomentar así su confianza y sus destrezas y para capacitarlos a fin de que ellos a su vez tengan esas actitudes en su trato con los niños y sus padres. Esto es un requisito esencial para un desarrollo constante. Los mismos principios elementales se aplican al involucrar a los padres y a la comunidad de manera constructiva en la vida escolar. La discusión fue avanzando desde el estudio de las necesidades y prioridades regionales en educación infantil temprana hasta el análisis de restricciones locales e individuales en relación con el crecimiento y el cambio. Las altas expectativas de los padres respecto a los resultados de la educación y las presiones sobre los maestros para responder a circunstancias educativas y sociales complejas agobian mucho a las capacitadoras, ellas mismas con frecuencia víctimas de recursos inadecuados. Si la educación de servicio ha de ser capaz de responder a condiciones locales, resulta crucial el papel de la coordinadora en el control de la efectividad de cada maestro como base para planear y actuar en forma conjunta y realista. El énfasis en fomentar un espíritu de equipo y técnicas de comunicación reflejó la insistencia de las participantes en que la contribución de los educadores de la niñez a la sociedad sea reconocida de lleno tanto por el gobierno como por la comunidad.

Grupos de trabajo discuten y analizan las ideas y estrategias que presentaron en el taller de Jamaica antes de emprender las tareas prácticas.

Influencia de los padres y la comunidad

Un estudio exhaustivo de temas actuales en la educación infantil temprana a nivel internacional hizo hincapié en conflictos de prioridades, currículo, enfoque y contenido. Llamaron particularmente la atención las conclusiones sobre la efectividad relativa de la educación infantil temprana y las varias interpretaciones sobre sus funciones. El taller observó un cambio en la región caribeña en el sentido de que ya no se mira al niño, ni en consecuencia, al maestro como receptor o transmisor pasivo de conocimientos sino como participante activo de su propio proceso de aprendizaje. Esto vale también para los padres.

Dos capacitadores de maestros de Jamaica terminan una lámina que dice 'La época de cambio: su influencia en el niño de escuela básica'.

Las asistentes estudiaron cómo aconsejar mejor a cada maestro en su escuela para diseñar un ambiente de aprendizaje más creativo para el niño y abrir la escuela pre-escolar a las influencias positivas de la comunidad y de los padres. Vieron maneras de desarrollar una habilidad en los niños para explorar con tranquilidad y confianza el ambiente en que viven y aprenden, y para sacar conclusiones de eso. No importa si los maestros pre-escolares tengan o no una educación formal, o si viven en zonas rurales apartadas sin el tipo de apoyo práctico que hace aparecer la innovación como un proceso deseable en vez de amenazante. Las participantes estuvieron de acuerdo en que un requisito crucial era involucrar más de lleno a agencias gubernamentales en la educación pre-escolar y promover la coordinación con otros servicios, en particular salud. Fueron también vistos como necesarios la coordinación con el sistema de educación elemental y un mayor entendimiento mutuo entre ambos. A la capacitación de servicio se le adjudicó un papel importante en el establecimiento de una red que permita un fácil intercambio de ideas y experiencias dentro de los territorios y entre los mismos. Esto deberá asegurar la posibilidad de evaluar la experiencia regional y de usarla como base de un seguimiento efectivo a nivel local y regional.

Otro tema que produjo una activa discusión fue la resistencia al cambio y las fases por las que pasan maestros y coordinadoras, primero al reconsiderar sus metas y comportamiento en la clase y luego al ampliar sus horizontes. De nuevo en el clima de 'mundo real' que se sintió en el taller, las participantes analizaron en detalle los presupuestos y el funcionamiento de los servicios existentes en sus propios territorios y desarrollaron un esbozo de programa de educación de servicio para responder a las necesidades identificadas. Desarrollaron estudios de caso con base en los esquemas de auto-evaluación que las coordinadoras elaboraron durante el taller. Las participantes revisaron entonces sus propias destrezas y necesidades de perfeccionamiento en este contexto práctico. Para la organización de talleres locales y de una capacitación de servicio recomendaron hacerlo en torno a problemas y según aptitudes. Las implicaciones prácticas de todo esto fueron analizadas.

Conclusiones

Ambos talleres fueron bien recibidos por sus participantes, sobre todo por enfocarse en los problemas y organizarse de manera programática. Reconocieron que los talleres contribuyeron de manera efectiva al perfeccionamiento del personal y al desarrollo curricular en la región caribeña. Resultados específicos se refirieron al deseo de mantener las relaciones entre los participantes y a su interés de organizar planes experimentales por ellos mismos.

Ya se iniciaron las discusiones sobre las maneras de seguir las relaciones e ideas que surgieron en los talleres. Se renonoce el apoyo de los gobiernos del Caribe y de las agencias copatrocinadoras. Sin embargo, los talleres fueron ante todo una demostración de la fuerza que tiene la educación infantil temprana en el Caribe y de la calidad de las personas que trabajan en ella. El compromiso de la gente del Caribe en la educación y el desarrollo sano de sus niños se ha mantenido e incluso se ha expandido a pesar de que ha empeorado el clima económico. El nivel de pericia que se desarrolló durante años en la región, junto con el interés de los padres en la promoción de oportunidades educativas para sus hijos, confirman también la probabilidad de que continúe la mejora de los sistemas disponibles y la posibilidad de nuevas variedades basadas en los principios de auto-ayuda y en el uso creativo de los recursos humanos y físicos disponibles. Se espera dar seguimiento a estas iniciativas de muchas maneras en los años venideros tanto para guiar el planeamiento y la ejecución de proyectos como para asegurar nuevas respuestas a las necesidades de capacitación y comunicación en la región.

Los talleres dieron una oportunidad estimulante para marcar los primeros veinte años de labores de la Fundación en la región y para mirar hacia adelante en busca de una nueva colaboración con educadores e instituciones de la niñez para promover la educación y el bienestar de la próxima generación de niños y familias caribeños.

Fotografías de Donald Bell

Comunidades marginadas

Madres e hijos abandonados a su suerte en los países de Boleswa (Botswana, Lesoto y Swazilandia); las comunidades minoritarias Saami en el norte de Noruega; las desatendidas familias Viajantes en Irlanda; trabajadores inmigrantes y sus hijos en Holanda; mujeres y niños árabes aislados en Israel; los inquilinos de viviendas municipales en Boston, Estados Unidos; y niños con atraso escolar en Portugal, son todas comunidades con diferencias muy grandes pero con una condición común: todas son víctimas de varias formas de marginación: política, económica, social o cultural.

Pero los participantes de un taller de responsables de proyectos celebrado en la sede de la Fundación en mayo de 1985 – estos talleres para proyectos recién iniciados ya son normales en la red de la Fundación – identificaron una característica común menos obvia: auto-ayuda, auto-estima y auto-confianza serán la clave para responder a las necesidades de todos estos grupos. Sin embargo, la ayuda foránea no puede por sí misma cambiar actitudes negativas ni producir mejoras permanentes en sus condiciones de vida. Más allá de las discusiones sobre metodologías, surgió como tema principal del taller la importancia de reivindicar la capacidad de desarrollarse a sí mismo.

Boleswa. 'Que los cuiden las abuelas'

Ocupando a la mayoría de los hombres, las minas e industrias de Sudáfrica han derrumbado totalmente las estructuras tradicionales de la familia. Con sus madres luchando por aumentar en algo el pobre ingreso familiar los niños en estos tres países sufren un abandono y una desnutrición serios y generalizados. Según el comentario de la doctora Inonge Mbikusita-Lewanika de UNICEF, 'un Ministro dijo que no hay problema con los niños: las abuelas pueden cuidarlos. Pero luego va uno al mercado y encuentra a todas las abuelas trabajando allí'.

Dra. Inonge Mbikusita-Lewanika

Después de años de protestas, los gobiernos de los tres países y sus universidades nacionales aúnan ahora esfuerzos con UNICEF y la Fundación para atacar el problema, capacitando a las madres y a otros paraprofesionales de la comunidad.

Sr. Geir Grenersen

Noruega. 'El etno-turismo ha desacreditado la investigación'

La cámara del etnógrafo con actitud de turista puso con el tiempo a los Saami en el norte de Noruega muy nerviosos frente a investigadores extraños, contó el señor Geir Grenersen, miembro del Nordland Research Institute en Bodø. Hay alrededor de 30.000 Saami, una de las minorías étnicas y culturales más características de Europa; viven en el norte de Noruega, Suecia, Finlandia y la URSS. Antes les enseñaban sólo el noruego en la escuela. Desde 1960 cambió la política con un énfasis en la educación bicultural. Pero a pesar de algún éxito con los Saami que viven en grupos aislados, los de comunidades mixtas en la costa siguen considerándose como ciudadanos de segunda categoría. Los padres se sienten fracasados e incapaces de ayudar a sus hijos a aprender.

El equipo del nuevo proyecto trabaja con los padres, ayudándoles a dirigir grupos de educación temprana. Maestros son estimulados para ofrecer educación bicultural, reuniendo a padres saami y no saami como recursos humanos.

Los Países Bajos. 'Les ayudamos a mantener tanto la cultura tradicional como la nueva'

La señora Iris Polak mostró a los participantes del taller el Centro en Haarlem que se ocupa de las necesidades de familias de trabajadores inmigrantes turcos y marroquíes. El proyecto original se dedicó al desarrollo de sistemas no-formales que ofrecen cuidado diurno en hogares adoptivos holandeses y para las madres cursos de alfabetización, de holandés y de educación infantil. Una nueva fase del proyecto, en que además de la Fundación participa el municipio, incluye la demostración de un centro de cuidado diurno atendido por madres e hijas adolescentes con el apoyo de varios profesionales, en su mayoría turcos y marroquíes.

La explicación de la señora Polak y sus colegas sobre los problemas de las familias inmigrantes suscitó una gran discusión sobre posibles alternativas para los hogares adoptivos y sobre las circunstancias concretas que enfrentan las madres turcas y marroquíes que necesitan trabajar. El nuevo proyecto quiere promover que las mujeres inmigrantes tomen más responsabilidades ellas mismas, mejoren su auto-estima y se encarguen de los servicios propios para su cultura.

Sra. Iris Polak

Irlanda. 'Nunca llevan a sus niños a pasear en el parque'

Esta observación de la señora Breada O'Leary del Centro para Personas Viajantes en Dublín, ilustra acertadamente la depresión y el aislamiento de muchas de las 20.000 familias Viajantes en Irlanda. Con la venida del plástico se volvieron obsoletas las formas tradicionales de sustento de esta gente, como la reparación de utensilios de estaño; ahora tienen que ingeniárselas para sobrevivir, quedando muchas veces por debajo de la línea de pobreza, despreciados y a menudo temidos por la población mayoritaria. La mortalidad infantil es alta. Familias de diez hijos son normales. Casi el 80% de los hijos dejan la escuela a los 12 años. Las expectativas bajas o negativas pasan de padres a hijos.

Sra. Breada O'Leary

Un nuevo proyecto, auspiciado por la Fundación y el Eastern Health Board y con la colaboración de grupos interesados, proporcionó varios buses adaptados como aula pre-escolar. La desconfianza de los Viajantes hacia todo lo oficial es tal que el éxito de este proyecto depende en última instancia de su capacidad de demostrar que sinceramente desea colaborar. Madres Viajantes con alguna experiencia se capacitan para trabajar como visitadoras del hogar quienes identifican y refuerzan los aspectos positivos de la vida Viajante.

Israel. 'Involucrar a la comunidad local'

La señora Samira Nearoukh del centro comunal de Wadi Aljoze en el este de Jerusalén, relató los esfuerzos que se hicieron desde 1979 para llegar

Sra. Samira Nearoukh

hasta las madres y los niños árabes en la Ciudad Antigua de Jerusalén. Los participantes del taller notaron cierta similitud cultural con el proyecto de Haarlem. Aquí en la Ciudad Antigua, un programa experimental de guardería infantil y de educación para los padres de familias árabes hizo surgir un modelo único que proporciona servicios educativos amplios al niño pre-escolar en combinación con un programa de apoyo a la familia; se capacitó a paraprofesionales, incluyendo a hermanas mayores, a muchachos adolescentes y, como innovación, a los papás. Se diseñaron y produjeron materiales educativos en árabe.

En la fase actual del proyecto, la experiencia que fue controlada con cuidado se extiende a otras cuatro zonas, en respuesta a las necesidades de familias árabes, identificadas en un estudio de factibilidad. En esencia se organizaron programas de bajo costo para capacitar a paraprofesionales en educación infantil y otras actividades en el hogar. 'El compromiso de la comunidad local para con el desarrollo del proyecto es el aspecto más importante que hemos tomado de la experiencia anterior', puso de relieve la señora Nearoukh.

Portugal. 'Ahora podemos ver algún cambio'

La doctora Emilia Pedro habló en el taller del gran número de niños en Portugal que entran a la primaria sin ninguna preparación para este primer contacto con la educación formal. En 1979 el Instituto de Estudio sobre el Desarrollo en Lisboa investigó a 2.400 niños. Encontraron actitudes negativas de maestros respecto a los hijos de clases obreras quienes además crecen en ambientes poco propicios para su desarrollo.

Dra. Emilia Pedro

La primera finalidad del proyecto es cambiar la actitud de los maestros hacia las necesidades y capacidades del niño, haciéndolos participar en actividades comunales. Luego, un programa más formal de perfeccionamiento suministra los conocimientos y destrezas necesarios para una educación exitosa. Ya se han derrumbado algunas barreras. Los niños y sus padres dan muestras de confianza en sí mismos. Los maestros están comenzando contactos informales con los padres a quienes antes no se les permitía acercarse.

Sra. Mary Lassen

Estados Unidos. 'Las cámaras de televisión nunca llegan aquí'

La gente que vive en los cincuenta proyectos municipales de vivienda ha sufrido años de abandono, según la participante del taller, la señora Mary Lassen del Centro de Recursos para la Familia y la Comunidad de Boston. Una publicación del Centro llamó la atención sobre la existencia de un Boston escondido: el 75% de los hogares tiene a una mujer soltera como jefe, el 78% de los adultos están desempleados y el ingreso per cápita está muy por debajo del promedio nacional. 'Pero durante el estudio encontramos también una reserva enorme de energía y determinación sin explotar entre los inquilinos ..., querían programas que les prepararan para atender sus propias necesidades'.

El proyecto, que se está ejecutando con la colaboración de la Fundación y del municipio, quiere apoyarse en estos valores. El proyecto ayuda a mujeres que quieren trabajar en la organización de guarderías diurnas. Crea también apoyo para madres que desean quedarse en casa para criar a sus hijos.

20

Hacia la integración

Informes desde Italia y Colombia

'Padres que han descuidado sus deberes, sin duda se afanan en reparar su error cuando su hijo va a un centro pre-escolar, porque les recuerda que tiene que lavarse los dientes y tomarse la leche'

Esta observación optimista de un padre en Dominica indudablemente simplifica un proceso complejo, pero pone de relieve una tendencia en muchos proyectos auspiciados por la Fundación alrededor del mundo. Parece que proyectos cuya inspiración original era primordialmente educativa, están llegando a la conclusión de que un atraso educativo no puede ser aislado de otras consecuencias de la marginación material: bajos ingresos familiares y nutrición, vivienda y salud deficientes. Otros proyectos de la Fundación fueron desde el principio 'integrados': con una amplia gama de objetivos sociales y hasta económicos, uno de los cuales se refiere a la educación infantil temprana. El presente artículo reseña el trabajo de dos proyectos de este último tipo: uno en un país desarrollado, Italia, y otro en el tercer mundo, Colombia.

Italia meridional: desarrollo global en una comunidad montañesa

Desde 1979 la Fundación ha dado un enfoque global a su trabajo en las zonas subdesarrolladas, montañosas y aisladas de Italia meridional. En 1971, una nueva ley estableció la scomunitá montana como unidad administrativa responsable del desarrollo de estas zonas; cada una abarca a varios municipios. En las comunitá montana de Mingardo, en el sur de Cilento en la provincia de Salerno, el ingreso per cápita no llegaba al 40% del promedio nacional en 1983. La población, en gran parte niños y ancianos, vive de una agricultura en descenso y de las remesas cada vez más estrechas de los hombres que han emigrado a otras partes en busca de trabajo.

Un sistema de aprendizaje comunitario

El Instituto para la Promoción del Desarrollo Económico y Social (ISPES), entidad privada con sede en Roma, creada para el desarrollo del sur, respondió al desafío de la ley de 1971 con una estrategia distinta a la de entidades oficiales concentradas en invertir en la infraestructura física. La educación – definida de manera amplia como 'sistema de aprendizaje comunitario' – iba a ser el principal instrumento.

Estudios socio-económicos de la zona realizados por el equipo del ISPES, revelaron no sólo una falta cuantitativa de servicios públicos sino también serias fallas de comunicación entre las entidades responsables. Además se descubrió mucha pasividad y fatalismo en los habitantes mismos. Por eso, el sistema de aprendizaje comunitario, desarrollado por ISPES, se centró desde el principio en la comunicación con tres grupos: los políticos y los directivos, los profesionales que prestaban los servicios, y los miembros de la comunidad, sobre todo los padres y los hijos. Al mismo tiempo se estimuló la comunicación entre los grupos: primero los reunía para definir necesidades y problemas; luego los estimulaba a establecer contactos informales y diálogos; y, finalmente, tenían que identificar lo que ellos mismos podían hacer para realizar mejoras específicas y cambios a largo plazo.

Esfuerzos educativos en educación primaria y pre-escolar

En la primera fase del trabajo en el campo de la educación primaria y pre-escolar en la zona de Mingardo, el equipo del ISPES puso énfasis en tender un puente entre la escuela y la comunidad. Con eso quería promover el interés de los padres en la educación de sus hijos. Cursos de capacitación de servicio para maestros pre-escolares y de primaria estimularon el desarrollo de un programa más rico y flexible de actividades de aprendizaje, de currículos y de materiales en la escuela. Los maestros pre-escolares respondieron muy bien a las ideas nuevas y las aplicaron en forma sistemática. En cambio, los de primaria tuvieron dificultades para adoptar un nuevo estilo de enseñanza. El equipo del proyecto tuvo también su dificultad al tratar de lograr una mayor participación de los padres en la vida de la escuela.

Nutrición y salud

El componentes infanzia para los menores de ocho años y sus padres promovió una gran respuesta en la comunidad, especialmente en el área de nutrición y salud. Se logró comprometer al servicio distrital de salud en un examen de las necesidades de los niños de Mingardo: encontraron serias deficiencias en la dieta, alta frecuencia de enfermedades infecciosas y una falta de cuidado odontológico. El equipo trató primero la nutrición. Se organizaron reuniones con cocineras, directivos, maestros, padres y funcionarios de salud para identificar y analizar los problemas de nutrición, en particular las comidas suministradas en las escuelas. A cada 'especialista' se le pidió que especificara su contribución. Las cocineras visitaron otras escuelas para observar ingredientes, formas de preparar alimentos y equipos. Los siguientes puntos surgieron:

- uso mínimo de verduras frescas, huevos, pescado o alimentos congelados, junto con una preferencia excesiva por las pastas;
- muy poca variedad en el menú diario;
- los criterios higiénicos respecto a personal, equipos y utensilios no siempre eran adecuados;
- como problemas de organización: compra centralizada de ingredientes, lo que restringía la habilidad de la cocinera para variar el menú.

En la fase piloto del programa nutricional se incluyeron ocho escuelas con sus padres, maestros, cocineras y otro personal no docente como

médicos y funcionarios de salud. Se lanzaron varias iniciativas: mejora en la adquisición de ingredientes para las comidas escolares, cursos de nutrición para las cocineras, producción de un libro de recetas por las mismas cocineras y un programa de capacitación para maestros y padres. El último puso énfasis en la necesidad de cambios en la dieta en el hogar. Los maestros son estimulados a aprovechar las comidas escolares para la enseñanza colectiva.

Los informes del proyecto indican que estas iniciativas tuvieron impacto y lograron cambios oportunos. Los directivos respondieron a la necesidad de mejorar la organización de comidas escolares más nutritivas y a la compra de ingredientes. Suministraron más alimentos locales y de la estación. Se organizó la salud preventiva y el control sistemático del crecimiento de los niños. Los padres que al principio se habían quedado atrás, mostraron un interés activo en salud y nutrición. Estos componentes resultaron adecuados para seguir estimulando el interés de los padres en el conjunto de las necesidades de desarrollo de sus hijos y en el amplio papel educativo que les corresponde.

Un folleto sobre malaria.

Otro 'argumento' a favor de la leche materna.

Colombia: atender necesidades humanas básicas

Desde 1977 el CINDE (Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano) viene trabajando con comunidades en pueblos aislados y muy pobres del departamento del Chocó en la costa pacífica de Colombia. El enfoque inicial del proyecto 'Promesa' se dirigía al desarrollo sano de los niños. Sin embargo, las necesidades humanas básicas, tales como agua potable confiable, sanidad, atención a la salud y control de la malaria, llegaron a figurar como elementos importantes del proyecto. Al mismo tiempo la gente requería capacidad de organizar actividades colectivas. Lo que aparece a continuación fue escrito por Lydia Hearn, funcionaria del CINDE.

Experiencia previa había probado que el bienestar emocional del niño no puede obtenerse cuando no se satisfacen ciertas necesidades físicas elementales. Esto era más cierto en la costa húmeda tropical del Chocó donde muchos niños sufrían de desnutrición y enfermedades periódicas causadas por malos servicios sanitarios y donde la educación era poco confiable por la alta deserción de maestros que resultaba en el cierre de las escuelas.

Familia, barrio, comunidad

Desde el principio el proyecto se propuso un programa amplio de desarrollo comunitario en nutrición, salud y sanidad con un enfoque especial hacia el desarrollo infantil. Una manera de trabajo era estimular a las madres a jugar con sus niños usando juguetes educativos. Había reuniones semanales, siempre con un espacio para discutir problemas de salud. Al principio asistieron 25 madres de cada una de las cuatro comunidades pero poco a poco llegaron muchas más.

Sin embargo, los problemas locales como la falta de agua potable y de servicios sanitarios y la incidencia de la malaria no podían resolverse a nivel de la familia. Una activación del barrio y de la comunidad era indispensable. En cada barrio se organizó un microcentro de salud con su comité y cursos para madres. Siguiendo la antigua tradición de minga, de origen inca, se organizó trabajo voluntario colectivo para campañas de limpieza y de construcción de letrinas públicas.

Planes flexibles

Como era de esperar, el proyecto no siguió con rigidez su plan original. El equipo consideró como lo más urgente las letrinas, mientras la gente estaba más interesada en el control de la malaria. Entonces, se programó una campaña educativa a gran escala sobre las causas de la malaria. Un grupo de mujeres aprendió a hacer mosquiteros. Algunos hombres desocuparon y limpiaron los pozos donde se reproducían los mosquitos. Promotoras (trabajadoras paraprofesionales de salud) fueron capacitadas para tomar muestras de sangre y examinarlas. También enseñaron los peligros del uso excesivo de insecticidas. Otros grupos de tipo económico surgieron: carpinteros y pescadores que formaban cooperativas o madres que abrían su pequeña panadería.

Promesa: un proceso acumulativo

Más tarde se desarrolló un programa nutricional. Semanalmente las madres aprenden sobre el valor nutricional de alimentos locales y cómo prepararlos. Temas como la nutrición maternal durante el embarazo y la importancia de la leche materna son tratados. Madres preparan por turno en las escuelas comidas bien balanceadas para las que utilizan verduras de la huerta del centro comunal.

El proyecto ha mejorado la confianza en sí mismas de las personas así como la habilidad de resolver problemas. Este proceso acumulativo fue posible gracias al sistema flexible de aprendizaje que se usó. El proyecto mostró que la educación preescolar por sí sola no conduce al desarrollo sano en las sociedades marginadas. Deben ser satisfechas las necesidades emocionales e intelectuales, y no sólo en los niños sino también en las familias y comunidades.

Integración: algunas implicaciones

Los proyectos reseñados muestran ciertos principios comunes. El desarrollo cognitivo no puede ser promovido sin prestar atención a las necesidades físicas y ambientales del niño, o sin involucrar a los padres, a otros familiares y a la comunidad. Finalmente, los objetivos y las metodologías de un proyecto han de ser lo suficientemente flexibles para responder a contratiempos o a nuevas ideas de la comunidad. Integración implica también un enfoque nuevo y desafiante en la programación y organización de proyectos.

Una entrevista con Livingstone Mwaura

La Fundación pidió a la periodista keniata Isabel Mbugua visitar el Centro Nacional para la Educación Infantil Temprana del Instituto de Educación de Kenia, con el fin de entrevistar al jefe de proyecto Livingstone Mwaura (arriba) sobre el desarrollo del programa descentralizado auspiciado por la Fundación

El movimiento pre-escolar en Kenia es un trabajo comunitario no-formal dirigido por padres y líderes comunales, principalmente mujeres. 'Las mujeres fueron las primeras en ver la necesidad de un centro pre-escolar en el pueblo', observa el señor Livingstone Mwaura, jefe del Centro Nacional para la Educación Infantil Temprana. ¿Por qué fueron mujeres quienes tomaron este camino?

'Hay varias razones. Tradicionalmente había siempre un adulto en casa para atender las necesidades del niño. Pero nuestro estilo de vida ha cambiado. Las madres tenían que buscar alternativas para el cuidado de los hijos cuando ellas estuvieran fuera del hogar'. La segunda razón es consecuencia de la expansión de la educación formal: las madres ya no contaban con el otro hijo a quien siempre confiaban el cuidado del pequeño. 'Nuestras sociedades han cambiado rápidamente de la economía de subsistencia a la de mercado. Las madres están fuera del hogar. Hay que dejar en alguna parte a los menores de cinco años'.

El señor Mwaura considera muy importante que los padres tengan un papel activo en el desarrollo de programas pre-escolares. 'La gente se ha inclinado a ver la escuela pre-escolar como una preparación para la educación primaria. Pero el componente educativo viene sólo después de los aspectos sociales y de protección'.

Salud y nutrición: inseparables desde la escuela pre-escolar

Los programas pre-escolares deberían aspirar a que el bienestar del niño esté asegurado cada día, aún después de las clases. 'Tomemos, por ejemplo, la salud. En algunas partes la mortalidad infantil es muy alta. Esto puede resolverse involucrando a los padres en un programa pre-escolar que va más allá de aprender el alfabeto. La escuela pre-escolar y la salud son inseparables y ninguna de las dos puede lograr su objetivo sin la participación de los padres'. Tal es el caso por ejemplo de la vacunación: La maestra recuerda a las madres las fechas de vacunación.

Los tabúes sobre nutrición requieren también atención. 'En Kwale ni las mujeres embarazadas o lactantes ni los niños pequeños pueden comer huevos o pescado'. La educación de los padres está cambiando ahora esas costumbres. La deficiencia nutricional de un niño pre-escolar resulta en un atraso de su desarrollo intelectual y social. Salud y nutrición requieren colaboración con otros Ministerios. El Centro cubre nueve distritos de Kenia. Estos representan innumerables culturas, lenguas, ecosistemas, etc.

'El Ministerio de Educación y el Centro se propusieron formular programas por distrito. Creemos que si el agente de cambio está más cerca de las comunidades y se aprovecha de esas comunidades para trazar sus objetivos, las necesidades de los niños serán atendidas adecuadamente', dice el señor Mwaura. 'Algunos distritos han recogido historias, poemas, adivinanzas, juegos y danzas locales en el seno de sus comunidades. Estos son muy importantes para el crecimiento cognitivo del niño. Al involucrar a los padres en el desarrollo del material, éstos sienten que el programa les pertenece'.

Responsabilidades a nivel distrital

Desde el punto de vista financiero, el modelo de capacitación resulta más barato cuando se elabora a nivel distrital que cuando se origina en el Ministerio. 'En algunas partes se han reservado zonas para la construcción de escuelas pre-escolares mientras en otras las autoridades locales se han comprometido a pagar los salarios de los maestros pre-escolares. La estrategia de distritos elimina burocracia innecesaria. A nivel nacional es difícil lograr que los Ministerios trabajen juntos. Pero en la base es más fácil una coordinación de varios departementos'.

Preparación para la educación formal

'Los programas están equipados para ayudar a los niños a adaptarse más rápidamente cuando entren en el sistema escolar formal. Se descubrió también que los niños no tenían materiales de su propia cultura. Ya se desarrollaron tales materiales en siete idiomas'. Los equipos distritales deben difundir sus experiencias para que otros las puedan aprovechar.

Aprender cómo vive la gente

Los equipos distritales tienen una gran tarea; primero han de familiarizarse ellos mismos con la manera en que la gente vive, trabaja, sobrevive, aún si esto significa pastorear con los viejos o recolectar té o café con las mujeres. Los maestros pre-escolares no pueden ser capacitados de la misma manera que los de primaria. 'Necesitan una formación cerca de su ambiente de trabajo'. Este tipo de capacitación responde más a las necesidades de la comunidad. 'El que capacita se dirige a quien él quiere formar. Así puede aprovechar lo que es útil dentro de las experiencias de la comunidad; los padres pueden discutir con ellos los asuntos de crianza o de su comunidad que afectan a los niños y a la familia. El éxito de todo esto está en la actitud de los capacitadores hacia el niño, su nivel de compromiso y su habilidad para entenderse con los padres y los líderes de la comunidad'.

Malasia: Proyecto alternativo para el cuidado del niño

En 1982-83 el Ministerio de Servicios de Bienestar de Malasia realizó una investigación nacional sobre los servicios existentes de cuidado del niño. Un resultado importante del estudio fue el proyecto alternativo de cuidado del niño, dirigido por Abdullah Malim Baginda, Director General del Ministerio, e iniciado en 1984 con apoyo de la Fundación. El proyecto fue presentado en una reunión de balance de proyectos por la señora Kamariah Ismail y el equipo del proyecto.

El estudio investigó una muestra de más de 500 centros por todo el país que cuidaban a unos 7.900 niños. Identificó tres tipos principales de centros. Un gran grupo son centros de cuidado diurno, organizados por plantaciones donde trabajan ambos padres; los niños son atendidos desde temprano por la mañana hasta por la tarde. Un segundo grupo comprende servicios diurnos, llamados 'centro-hogar', organizados en casas particulares y atendidos por una vecina, una familiar o una mujer que considera su trabajo de atención infantil como un medio de mejorar el ingreso familiar. El tercer grupo lo constituyen instituciones urbanas y guarderías rurales que reciben a niños desde unas pocas horas diarias hasta varios días seguidos.

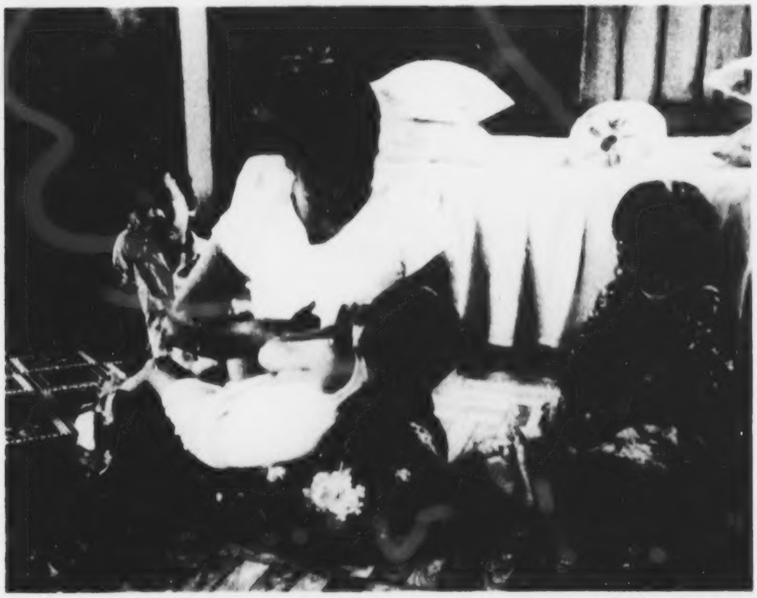
En muchos centros hay problemas de alimentación y de limpieza; en otros, sobre todo en los centros-hogar, falta estimulación. El Ministerio introdujo normas dirigidas a mejorar los servicios y registrar a las que los atienden. Al mismo tiempo inició su proyecto alternativo de cuidado del niño para niños recién nacidos hasta los 4 años. Este aspira a mejorar la calidad del cuidado en todos los aspectos y a perfeccionar las destrezas de las que atienden a las niños.

Estrategia multi-étnica

Un principio de trabajo importante es que el proyecto explícitamente atiende a todos los grupos de la población multi-étnica de Malasia: niños malayos en centros-hogar, niños hindúes en las plantaciones y niños malayo-chinos en centros urbanos; también atiende a un cierto número de niños de inmigrantes, sobre todo de Indonesia e Indochina. Por tantas culturas y tantos idiomas no hay programas uniformes. Aparte de algunas metas comunes hay diferencias según cada situación específica: en lo que un determinado niño come, el tipo de interacción, los temas de discusión y los cuentos a relatar. El énfasis también es distinto en un centro urbano y en una plantación.

El proyecto evita recetar la 'manera correcta' de educar niños y trata de demostrar las varias formas de hacerlo y los beneficios relativos de cada una. Los profesionales del proyecto creen que los que cuidan y los padres pueden mejorar la calidad de vida de sus niños cuando se les facilitan ciertas destrezas elementales y alguna información. Muchos niños, por ejemplo, crecen en un ambiente con un vocabulario pobre. Aprovechando situaciones como el baño, el proyecto trata de estimular la comunicación. Las dos actividades pueden ir juntas: cantos, cuentecillos, y agua y jabón.

Cuidado en un centro-hogar: una madre atiende a su propio hijo y a los de sus vecinas que trabajan, en un ambiente informal y hogareño.



Estrategia de capacitación

Los aspectos de capacitación y currículo tienen varias dimensiones:

- observación de prácticas de cuidado infantil y costumbres locales;
- capacitación con dramatizaciones o con demostraciones;
- estimulación para intercambiar experiencias.

La capacitación aspira al uso máximo de recursos locales. Esto tiene una dimensión cultural en términos del uso de rimas, cantos, dichos tradicionales e historias populares. Las mujeres que trabajan en los centros de cuidado diurno son estimuladas para intercambiar experiencias, conocimientos y convicciones en relación con los problemas que encuentren. Personas capacitadas o talentosas para cuidar niños pueden ayudar a otras. Sin embargo, un proyecto como éste, debe ir más allá de una capacitación de personas para cuidar niños. Hay que llegar también a los padres; extensionistas locales también son un recurso importante para desarrollar el cuidado del niño.

Integración vertical

A nivel nacional hay oportunidades para crear conciencia y compartir ideas y experiencias. Directivos (por ejemplo, de plantaciones), sindicatos, entidades gubernamentales y el público en general pueden beneficiarse. Los que cuidan niños son estimulados a hacer cosas sencillas para promover mejoras en el ejercicio de la paternidad. No deberían tener miedo a hablarles a los padres sobre lo que hicieron sus niños o lo que les hace falta. Para mejorar verdaderamente las oportunidades de vida y el desarrollo de los niños malayos, todos los que tienen que ver con el niño han de integrarse en el esfuerzo.

Cuidado y educación infantil temprana para niños refugiados

Desde mediados de los años setenta, centenares de miles de personas huyeron a Tailandia como consecuencia de los conflictos en Indochina. Años después siguen todavía en los campamentos de refugiados personas de Laos, Camboya y Vietnam, muchas de las cuales se han hundido en un síndrome de dependencia, aislamiento y desesperación. Para los niños el campamento ha sido su cuna y nunca han salido de ellos.

Aquí en la frontera con Tailandia la fundación colabora con tres organizaciones no-gubernamentales para mejorar el cuidado y la educación de la niñez refugiada. En uno de los campamentos, el cual tiene más de 20.000 personas, el programa es ejecutado por una entidad japonesa 'Atención a Refugiados Jóvenes (ARJ), que trabaja desde 1979 con niños camboyanos. El apoyo de la Fundación ayuda a seguir y a diseminar este programa el cual está muy bien integrado. En otro campamento en la frontera laosiana, el proyecto combina alfabetización funcional y desarrollo de habilidades para mujeres con educación infantil temprana. Este trabajo es organizado y planeado por 'Escuelas sin Fronteras' (ESF) de origen francés.

Carpintero haciendo formas geométricas para juegos educativos.

Tomado de una ponencia de la señora Yuki Sato fundadora de ARJ, a la reunión de proyectos del sureste de Asia, y de información suministrada por la señora Harumi Sekiguchi y sus colegas quienes dirigen el trabajo en Khao-I-Dang.

El campamento Khao-I-Dang: el trabajo de 'Atención a Refugiados Jóvenes' (ARJ)

En 1979 cuando centenares de miles de personas huyeron de Camboya a Tailandia, surgieron varios campamentos de refugiados. El más grande se llama Khao-I-Dang.

Desde su comienzo, ARJ se concentró en la idea de la autosuficiencia: ayudar a los refugiados para que puedan ayudarse a sí mismos. El niño tenía que ser el protagonista del programa porque era el más abandonado. Todo el mundo estaba tan ocupado buscando un vaso de leche, un grano de arroz o un poco de leña, que los niños eran dejados en cualquier parte, jugando entre desinfectantes y vidrios quebrados. El campamento era nuevo y estábamos en la estación lluviosa por lo que la situación no podía ser peor. Por supuesto, levantar el ánimo y reparar el daño psicológico en grandes y chicos era importante. Al comenzar seguimos un principio sencillo, la meta era la autosuficiencia entre los miembros de la comunidad de refugiados cuyas vidas dependían por completo de otros.

Crear oportunidades de aprendizaje

Khao-I-Dang es, como otros campamentos, una comunidad artificial con poco espacio vital. Las necesidades básicas (alimentación, agua, hospedaje) son satisfechas pero el trabajo, la agricultura y el comercio están estrictamente limitados. En general, la higiene y la salud son deficientes. Sin embargo, y quizás aún más grave, la vida prolongada en el campamento ha conducido a sentimientos profundos de depresión y resignación, de total dependencia e impotencia. Se marchita la esperanza de que los que aún permanecen (unos 23.000) puedan algún día salir del campamento.

Todos los niños de Khao-I-Dang nacieron en el campamento y tenían allí pocas oportunidades de aprendizaje aunque el clima social de la comunidad es abierto. Hay un fuerte compañerismo y grandes y pequeños se sienten muy unidos. Aunque el ambiente verbal del niño suele ser pobre, la comunicación no verbal es muy desarrollada.

Se reconocen las necesidades infantiles

Otra idea fundamental era la de centros comunales con énfasis en el desarrollo del niño. Sin embargo, la realidad tranformó los planes originales. Ejemplo de esto lo representa la capacitación de adultos: con este propósito se invitó a hombres casados y a jóvenes quienes asistieron básicamente porque veían una oportunidad de practicar inglés y por ende una mayor posibilidad de reubicación. Pero a raíz de su participación, unos acabaron siendo muy buenos maestros, otros carpinteros que ayudaron a construir los centros, hacer juguetes e instrumentos musicales para las fiestas. Al principio los carpinteros entendían poco de niños, pero por el programa se dieron cuenta de su tamaño y de sus necesidades en cuanto a escala, espacio y seguridad (por ejemplo, cubriendo los clavos).

Los programas de cosido y tejido también se adaptaron según la situación. Ahora hay un taller para mujeres donde aprenden manejo de máquinas de pedal, diseño y hechura de ropa. Otro programa enfoca la salud. Maestros pre-escolares aprenden los principios de cuidar la salud y se han vuelto bastante diestros en primeros auxilios. Así el programa comprende ahora: dos centros pre-escolares, capacitación de maestros y talleres para carpintería, costura y telar para que los adultos puedan producir materiales didácticos, equipos, muebles y ropa. Los niños son libres de salir del centro a ver a sus padres.

Programa infantil

Unos 600 niños asisten a los centros pre-escolares ARJ del campamento. Los niños están divididos en grupos de 20 a 25 con distintas edades como en un hogar y son atendidos por dos adultos capacitados. El desarrollo del niño incluye su estabilidad emocional, haciéndole sentir lo que es amor, esperanza y pertenencia de grupo. Tratamos de crear una variedad de experiencias, enriqueciendo las

Construyendo con piezas de madera del taller de carpintería.

'Explorando tu ambiente': un refugiado maestro lleva a los niños por un paseo en canoa.

Tomado de las ponencias presentadas por las señoras Claire Fajon y Catherine Delcroix-Howell a la reunión de proyectos del sureste de Asia

de la vida diaria del niño. También se enfatizan el desarrollo del lenguaje, el respeto por las actividades independientes del niño y la herencia de su cultura camboyana.

Capacitación

La capacitación de maestros es parte importante del trabajo. Ha habido una rotación permanente por el traslado frecuente de refugiados. Se puso énfasis en el desarrollo del lenguaje, cómo estimular a los niños a describir e identificar cosas o dar una opinión que va más allá de decir 'sí' o 'no'. Estamos trabajando en la diseminación del programa a través del campamento y hacia otros campamentos. La divulgación de materiales tiene dos formas. En la primera se prepararon textos sobre cuidado del niño y un manual para madres y maestros. Otra forma consiste en juegos con juguetes hechos por camboyanos y diseñados con ellos. Un juego incluye una serie de palillos de bambú que pueden utilizarse para estimular habilidades motoras, para contar o hacer figuras. Incluye también una muñeca blanda, un trompo, pelotas y figuras geométricas. Se distribuye con un folleto explicativo sobre cómo usarlo en forma creativa para situaciones similares a lo largo de la frontera tailandesa.

El campamento Ban Vinai: el trabajo de Escuelas sin Fronteras (ESF)

Ban Vinai es un campamento de refugiados en Tailandia cerca de la frontera con Laos. Hay más de 45.000 laosianos, en su mayoría Hmong. Llegaron hace cinco a diez años y no les gusta emigrar porque esperan algún día volver a su patria. Su vida se caracteriza por inercia y encierre físico. El ambiente los forzó a abandonar su estilo tradicional de pequeños finqueros. En el hacinamiento del campamento los problemas de salud e higiene se han agravado. Su gobierno interno es dirigido por un consorcio de líderes de los clanes tradicionales. Su herencia cultural ha dado a los Hmong artesanías de gran fineza y una extensa tradición oral.

Programa de alfabetización funcional continuada

Dos francesas de ESF habían comenzado hacía pocos años cursos de alfabetización. Al terminar su curso varias mujeres pidieron continuar. El programa de seguimiento fue elaborado, según los principios de ESF, conjuntamente con los refugiados. Maestros y adultos refugiados tomaron por todo el campamento fotos de situaciones que consideraban dañinas o útiles. En grupo las discutieron y así se crearon los conceptos básicos para un currículo funcional.

Educación infantil temprana

La Fundación ha apoyado la elaboración de un programa para niños Hmong. Se invirtió mucho esfuerzo en asegurar que las actividades infantiles tuvieran su origen en la educación de adultos y que éstas la apoyen. Así el programa de alfabetización continuada enseña a los padres su papel de educadores e incluye nutrición, salud y desarrollo infantil. Por ejemplo, en un juego sobre salud, pequeños equipos de adultos identifican y unen tarjetas que describen con palabras enfermedades, síntomas y medidas preventivas.

Los niños Hmong se preparan para la vida participando en las actividades domésticas diarias según sus habilidades. No existe un 'mundo infantil' especial, ni lenguaje, cuentos o cantos especiales. Sólo unos pocos juguetes han sido utilizados tradicionalmente por niños. Sin embargo, los niños Hmong aprenden desde chiquitos a jugar con los instrumentos de los adultos y a usarlos. O sea, adultos y niños comparten todo en su vida diaria. Por eso, los padres podían estudiar en la escuela sin ser separados de sus niños. En los centros de ESF los cuartos de bambú para adultos dan directamente sobre las estructuras abiertas para los niños.

El equipo de ESF ha visto que la vida de campamento sofocaba el potencial educativo que estaba presente en su vida tradicional. Por eso, el programa facilita de nuevo estas oportunidades educativas tradicionales o crea otras que se adaptan a la vida Hmong en el campamento. Varios objetivos del programa pre-escolar se refieren al lenguaje y la preparación para la escuela:

- Puesto que uno de los efectos de la vida en el campamento de refugiados fue el empobrecimiento del lenguaje, el programa busca reforzar el desarrollo verbal del niño como una forma de transmisión cultural.

- Expresión escrita no es todavía una parte natural de la vida diaria. Por eso, el programa busca estimular su desarrollo ayudando a los niños a descubrir la escritura.

- Los niños de seis años pertenecen a la primera generación que entra en la primaria. El programa intenta prepararlos estimulando su desarrollo cognitivo y social sin crear un ambiente 'académico' artificial e irrelevante.

Los centros pre-escolares son de 'auto-servicio': los niños escogen sus juguetes y actividades. En general hay tres clases de materiales disponibles: los que son familiares por encontrarse en el hogar o dentro del campamento; los que pertenecen a la tradición Hmong; y materiales nuevos, los más fáciles de hacer y que pueden ayudar al desarrollo del niño. A corto plazo ESF planea ampliar otros programas para adultos con un centro pre-escolar. ESF quiere seguir dando la responsabilidad principal a los Hmong para que ellos tomen las decisiones en vez de ejecutar un programa prefabricado. Es probable que esta forma de descentralización sea la dirección en que se desarrollará el programa.

¿Qué significa 'potential'?

Una reseña de 'Of Human Potential' de Israel Scheffler

por John Nisbet

John Nisbet es profesor de educación de la Universidad de Aberdeen, Escocia y pertenece al equipo del proyecto 'Familias jóvenes ahora' auspiciado por la Fundación

Scheffler, Israel, **Of Human Potential: An Essay in the Philosophy of Education.** London, Routledge & Kegan Paul, 1985
ISBN 0-7102-0571-6

Deficiencias en el aprendizaje fueron consideradas con frecuencia como un lapso moral, debido a indolencia: o haces más esfuerzo o serás castigado. El reconocimiento de diferencias individuales en habilidad ha conducido a una filosofía más humana, pero también a una aceptación determinista de desigualdad de resultados. Los objetivos de la educación son por lo general expresados en términos de realizar su potencial: la tarea de un sistema educativo es identificar el potencial y realizarlo a través de un currículo apropiado. Detrás de esta visión tradicional hay suposiciones sin examinar. El proyecto de Harvard sobre la realización del potencial humano, auspiciado por la Fundación Bernard van Leer, intentó analizar el concepto de 'potencial', y este libro es el segundo en una serie de cuatro. (Sobre el primero, ver abajo).

Tres mitos

El análisis filosófico de 'potencial' es el texto clave de la serie. Después de derribar la estructura tradicional de potencial, el autor reconstruye el concepto como un 'marco teórico ... analíticamente sano y científicamente moldeado ... (y) en la práctica valioso para guiar la educación' (pág. 2).

El capítulo 1 identifica tres mitos: el mito de los potenciales fijos: las habilidades son innatas e inalterables; el de los armoniosos: algunos son incompatibles con otros y por tanto hay que escoger; y el de los de valor uniforme: algunos potenciales conducen al mal y deben ser inhibidos. El potencial humano no es algo como una cualidad intrínsica o una esencia igual a la bellota de Aristóteles que lleva adentro el potencial de un roble. El desarrollo es secuencial: cada potencial que se realiza, da acceso a nuevos potenciales. De allí la importancia de la educación infantil temprana. Un potencial es indeterminado y no fijo. De allí la importancia de continuar programas de intervención temprana.

El significado de 'potencial'

El capítulo 2 ofrece un marco teórico nuevo. Distingue tres significados de potencial: potencial como aptitud (la ausencia de obstáculos para realizar); como propensión (la probabilidad y disposición para lograr); y como capacidad (la habilidad que junto con el esfuerzo hace posible la realización). La aptitud permite, la propensión desarrolla, la capacidad prepara.

El capítulo 3 examina cuatro aplicaciones empíricas de la teoría: periodos críticos (fases en el desarrollo supuestamente únicas para determinados aprendizajes: ¿son irreversibles algunas deficiencias?); canalización (por la cual ciertos resultados genéticamente programados encuentran expresión a través de una serie de ambientes); desarrollo internacional (actitudes de países desarrollados respecto a asuntos del tercer mundo); y habilidades elementales (los requisitos previos para aprendizaje posterior).

El capítulo 4 es una exposición formulada de manera elocuente (quizá grandiosa) de una filosofía de la educación fundamentada en los ideales de autonomía y auto-desarrollo de acuerdo con el concepto de potencial como se explicó aquí. Es una interpretación que rechaza teorías genéticamente predestinadas, autoritarias y paternalistas en favor de una filosofía 'democrática' de la educación.

El estilo filosófico del libro (sobre todo del capítulo 1) es un análisis lingüístico, de difícil lectura para quien no es filósofo. El subtítulo del libro es un poco prohibitivo y el texto es exigente. Aunque escrito en gran parte en una prosa lúcida con argumentos claramente estructurados y ejemplos frecuentes, en algunos sitios debe leerse como una deducción matemática, línea por línea y punto por punto.

Una teoría práctica

Ojalá no lo lean sólo los aficionados a la filosofía de la educación. Sus ideas, pues, constituyen un beneficio para todos aquellos que se ocupan de la realización del potencial de los marginados. La teoría no es algo que uno libremente puede ignorar: todas las decisiones y todas las políticas implican la aceptación de algunos postulados teóricos. Mitos aún tienen 'una influencia fuerte en el pensamiento y la práctica contemporáneos de la educación' (pág. 94). En el campo de la educación la gente práctica que menosprecia la teoría, se basa con frecuencia en teorías psicológicas que hace tiempo fueron abandonadas por los psicólogos.

Scheffler ofrece lo que él llama 'una teoría práctica', es decir una que hace más que explicar o interpretar pero está organizada de manera que ofrece una guía a las decisiones en el reino de la práctica.

La idea de las inteligencias múltiples

Una reseña de 'Frames of mind' de Howard Gardner

por Walter Barker

Sobre el autor, ver artículo en este número.

Gardner, Howard. Frames of Mind. **The Theory of Multiple Intelligences.** New York. Basic Books 1983. pp XIII + 440 ISBN 0 465 02508 0

El estudio de Howard Gardner sobre la inteligencia con la presentación de una nueva teoría que identifica y discute inteligencias múltiples en sus contextos neuro-biológico, conceptual, educativo y de desarrollo, es uno de los estudios más profundos que se ofrecen en esta área desde que se abrió el debate sobre el entendimiento de inteligencia, herencia y ambiente social.

El autor presupone siete inteligencias. Dos de ellas, la inteligencia lingüística y la musical, se derivan de las estructuras culturales particulares de lenguaje y música con las cuales interactúan. Tres mas, la espacial, la lógico-matemática y la corporal-cinestética, evolucionan de la interacción entre el sistema neuro-biológico del individuo y la estructura y las funciones del mundo objeto que lo rodean. Las últimas dos inteligencias son definidas como la intrapersonal – la personalidad y otras cualidades y limitaciones dentro del individuo – y la interpersonal o social.

En esencia, Gardner considera las inteligencias múltiples procedentes de la interacción entre el sustrato neurológico en que el individuo nace y que crece en respuesta a formas particulares de estimulación, y todo el ambiente que lo rodea, incluso el sistema educativo. Las tiene como construcciones científicas que pueden encaminar hacia una mejor clasificación de competencias intelectuales que la corriente.

El nuevo modelo enfatiza la naturaleza integrada del funcionamiento humano. La manera de ver desarrollo y función como compartimientos cerrados, la que ocurre a veces en los campos de la psicología o medicina o en los currículos educativos, ha sido abolida. Parece que el pensamiento de Gardner tiene sobre todo impacto en las últimas cuatro áreas. Con demasiada frecuencia las habilidades lógico-matemáticas han sido separadas como parte de un marco estrecho de 'inteligencia', las corporal-cinestéticas como la parte animal de nuestro ser y las habilidades personales como interesantes sólo para la psicología social. Sin embargo, las habilidades personales e interpersonales pueden ser más fundamentales para el funcionamiento positivo de las otras inteligencias de lo que ellas son en sí mismas.

Sin interacción social dentro de un ambiente cultural rico ninguna de las inteligencias crecería más allá de su fase más primitiva. El papel que juega el individuo en crear su propio ambiente en interacción con otros individuos no aparece como un factor clave en la descripción de Gardner del desarrollo de la inteligencia. No sería justo llamar mecanista a este magnífico estudio pero Gardner tendrá que desarrollar sus ideas sobre la etiología de la inteligencia si no quiere que esta fundamentación limitada cree más dudas.

En décadas recientes se ha llegado a la convicción de que el entendimiento de lo social crece como consecuencia de interacciones en las que el adulto atribuye un significado a lo que el niño hace, ayudándole así a entender el significado potencial y adscrito culturalmente de sus actos y según el caso, a modificarlos o repetirlos de una manera más significativa y comprensiva.

Un segundo problema notorio se refiere a la inteligencia interpersonal que Gardner proyecta. Esta inteligencia puede simplemente reflejar el grado en que un individuo interactúa con éxito con los mejores elementos en su ambiente social. Si se trata sólo de una inteligencia compuesta, uno está en la posición de tener una matriz singular de relaciones que no puede definirse de manera única porque una variable es en realidad simplemente una forma repetitiva o eco de las demás variables (o inteligencias) en combinación.

La tercera limitación de la teoría de Gardner está vinculada a la primera, la omisión de reconocer cuán fundamental es la interacción social en la etiología de la inteligencia. Gardner muestra como las estrategias educativas pueden ayudar a desarrollar las varias inteligencias: un alumno estudioso, una persona potencialmente inteligente, apoyada por padres muy motivados, se abre a sí mismo para las enseñanzas ofrecidas por los profesionales. Eso es, por supuesto, el modelo de educación formal. Sin embargo, estas propuestas educativas, así como Gardner las formula, no corresponden en nada a la realidad social dentro de la cual se desarrolla la inteligencia. Aparte de relativamente pocas referencias a los padres y al ambiente del hogar, no hay un reconocimiento de frente de que los ambientes del hogar y de la comunidad sean de importancia primordial en impulsar las fases más cruciales del desarrollo cognitivo.

Las razones para esto van más allá del simple hecho de que el desarrollo temprano por lo general es más efectivo que un desarrollo en años posteriores. La interacción entre el niño y su ambiente principal es sin duda la fuente más potente de su desarrollo, siempre y cuando éste esté equipado para optimar el crecimiento intelectual. La escuela sólo puede edificar sobre lo que el hogar ha creado. Esta perogrullada vale tanto para el desarrollo cognitivo como para el progreso académico.

Salvo estas reservas, las poderosas hipótesis de Gardner continuarán provocando por mucho tiempo discusiones y nuevas ideas sobre lo que es un área altamente compleja del entender humano.

Fundación Bernard van Leer

Boletín Informativo

Artículos seleccionados del Newsletter 1985-1986

Los artículos aparecidos en este boletín pueden ser reproducidos indicando su fuente de origen. A menos que se indique lo contrario, todas las fotografías que ilustran esta publicación son cortesía de los proyectos a los que se refieren.

Fundación Bernard van Leer
Apartado Postal 85905, 2508 CP La Haya
(A partir del 27 de mayo: Apartado Postal 82334, 2508 EH La Haya)
Holanda
Telex 33678 bvlfh nl

Sobre la Fundación

La Fundación Bernard van Leer, que lleva el nombre de su fundador, es una institución filantrópica internacional y profesional con sede en La Haya, Países Bajos. Los ingresos de la Fundación provienen del Grupo de Compañías Van Leer, empresa industrial multinacional de la que es su principal accionista beneficiaria. La Fundación, creada en 1949 con amplios objetivos humanitarios, se ha concentrado desde los años sesenta, en desarrollar iniciativas basadas en la comunidad y de bajo costo en el campo de la atención y educación infantil temprana para niños marginados social y culturalmente, desde su nacimiento hasta la edad de ocho años.

La Fundación proporciona apoyo financiero y asesoría profesional a entidades gubernamentales, académicas o voluntarias que se esfuerzan por organizar proyectos que permitan que niños marginados se beneficien plenamente con oportunidades de desarrollo educativo y social. Actualmente la Fundación apoya casi 150 proyectos en unos 40 países industrializados y en desarrollo. La diseminación, adaptación y reproducción de los resultados de proyectos exitosos tienen una importancia primordial en el trabajo de la Fundación.

Ambito geográfico

De acuerdo con sus estatutos la Fundación da prelación a países donde está establecido el Grupo de Compañías Van Leer. Las siguientes naciones son actualmente elegibles: Argentina, Australia, Bélgica, Brasil, Colombia, El Salvador, España, Estados Unidos, Francia, Irlanda, Israel, Italia, Jamaica, Japón, Kenia, Malasia, Marruecos, México, Mozambique, Nicaragua, Nigeria, Noruega, Nueva Zelandia, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, República Federal Alemana, Singapur, Sudáfrica, Suecia, Trinidad y Tobago, Venezuela y Zimbabwe.

No se hacen donaciones a personas individuales ni se presta apoyo general a organizaciones. La Fundación tampoco proporciona donaciones para realizar estudios, investigaciones o viajes. No se asignan recursos a solicitudes generales.

Consejo Directivo

J. Kremers (Países Bajos), presidente; P. Zusman (Israel) vice-presidente; Sra. M.C. Benton (Estados Unidos); W.W. Cross (Estados Unidos); M. Geldens (Países Bajos); V. Halberstadt (Países Bajos); L.M. Kretzers (Países Bajos); P.J.J. Rich (Francia); I. Samrén (Suecia); Srta. L. Insinger (secretaria).

Director Ejecutivo

W.H. Welling

Publicaciones de la Fundación

Alternativas en Atención y Educación en la Primera Infancia: Reporte de la Fundación Bernard van Leer, 1984-1985
Este es el primer reporte bienal de la Fundación el cual introduce la Fundación y las organizaciones que administran sus proyectos a aquellos lectores que hasta ahora desconocen su historia y objetivos. El reporte presenta un resumen del trabajo de la Fundación durante los años 1984 y 1985 y señala los aspectos mas importantes de su programa mundial basado en la familia y en la comunidad para la asistencia técnica y financiera en el campo de la atención en la primera infancia. Las 80 páginas del reporte incluyen artículos de fondo sobre proyectos en Kenia, Malasia, Israel, Holanda, Suecia y Perú. Publicado en inglés en noviembre de 1986.

Los Padres como Primeros Educadores: Cambios en los Patrones de Paternidad
Síntesis y conclusiones del IV Seminario del Hemisferio Occidental celebrado en Lima, Perú, en mayo de 1986. Este reporte presenta los puntos principales resultantes de las ponencias presentadas durante el Seminario así como de las discusiones en grupo y de las plenarias. Publicado en inglés y en español en setiembre de 1986.

Instituciones o personas que deseen recibir copias de estas publicaciones sin costo alguno deben contactar la Unidad de Publicaciones y Medios de Comunicación de la Fundación.

Fundación
Bernard van Leer

Boletín Informativo

Artículos seleccionados de
Newsletters de 1987

En esta edición

Editorial: Salud y Nutrición *Página 1*
Salud y Nutrición: El trasfondo y la experiencia de la Fundación en Australia, Brasil, Colombia, Kenia y Nigeria *Páginas 2-7*
Jugando para aprender: reportes sobre proyectos en Colombia, Jamaica, Israel, Malasia, Tailandia *Páginas 8-11*
Los padres adolescentes: sobre el fenómeno y la experiencia de la Fundación en Trinidad, Los Países Bajos, Las Antillas Holandesas, Dominica y Estados Unidos *Páginas 12-16*
El contexto multicultural: los aspectos y los proyectos para ayudos por la Fundación *Páginas 17-20*
Noticias de la red de proyectos *Páginas 21-26*
La reunión de Brasil *Página 27*
Informe desde el campo de acción: de Rabat a Lima y de Lima a Rabat; participación comunitaria en Venezuela *Páginas 28-31*
Sobre la Fundación *Página 32*

Los artículos que aparecen en esta edición en español son versiones condensadas de artículos aparecidos en las *Newsletters* 45, 46, 47 y 48 de la Fundación

BS 02663

Salud y nutrición

Hoy y cada día cerca de 40,000 niños menores de 5 años, en su mayoría procedentes de países en desarrollo, morirán en gran medida debido a enfermedades cuyos orígenes están en las condiciones de pobreza y hambre.

Un número aún mayor de niños quedará física y mentalmente incapacitado por las mismas causas. Pese a ello, no hay registros de los sufrimientos que padecen estos niños y sus familias.

Por varios años durante las décadas de los años sesenta y setenta, se pensó que éste tan gran desperdicio de vidas y potencial humano sólo podría ser contrarrestado a través del estímulo del desarrollo económico. La teoría planteaba que mientras mayor fuera el crecimiento económico de un país, tanto más mejorarían la salud y alimentación de su población. En ciertos aspectos la teoría tenía validez; la reducción de la mortalidad infantil y de la incidencia de muchas enfermedades infecciosas fueron atribuídas, durante el siglo 19, a los mejoramientos económicos que tuvieron como consecuencia una mejor atención sanitaria y otras medidas de salud pública. No obstante, los costos cada vez más altos de la atención médica, particularmente del tipo hospitalario que se estila en las naciones industrializadas, han puesto un precio excesivamente alto a la medicina, siendo ésta inaccesible a la mayoría de las poblaciones de los países en desarrollo. Paralelamente, la crisis económica mundial, iniciada a fines de los años setenta, ha significado que aún cuando los gobiernos quisieran invertir recursos en el área de la salud, éstos escasean, lo cual ha llevado a los responsables de planificar el desarrollo a plantearse y desarrollar nuevas alternativas que ofrezcan soluciones de bajo costo para los problemas de salud y nutrición.

De gran relevancia para estas nuevas tendencias es el concepto de que son los propios pueblos los principales proveedores de la atención sanitaria – concepto que en un comienzo sorprendió y al que se opusieron algunos profesionales de la salud.

Un grupo de expertos de la Organización Mundial de la Salud (OMS) hicieron notar, recientemente, que 'la actitud de quienes sostienen que la atención sanitaria es responsabilidad ajena va ligada al hecho de que en el pasado los profesionales en este campo quitaron a la gente su poder de decisión al respecto. Por lo tanto, deben hacerse esfuerzos por devolverles su confianza y ayudarlos a desarrollar la habilidad de escoger las mejores alternativas'.

Este cambio de actitud hacia una tendencia de auto-medicación también conlleva ciertos riesgos potenciales. Es muy fácil caer en el estilo de atención sanitaria en que 'la culpa es de la víctima, donde las autoridades de un gobierno se escurren de sus responsabilidades legítimas al tratar de traspasar éstas a manos de los individuos o la comunidad.

Así, mientras en el corto plazo las alternativas utilizadas para enfrentar la desnutrición infantil, la diarrea y las enfermedades infecciosas pueden tener un impacto inmediato y visible, en el largo plazo, la manutención de estas medidas puede verse en peligro a no ser que la acción de los individuos y de la comunidad sea apoyada con mejoras en la infraestructura básica.

La supervivencia y el desarrollo infantil van de la mano. Aquellos niños que en la infancia sufrieron enfermedades prevenibles o desnutrición, a menudo quedan con daños que inhabilitan y que son difíciles de superar más adelante en la vida, no importa cuán innovadoras o progresivas sean las oportunidades de desarrollo. Asimismo, no puede decirse con honestidad que aquél niño cuyo camino en la vida se ha detenido a los 10 años de edad debido a la falta de educación, vocación o de oportunidades sociales, se ha beneficiado de una mejor alternativa de supervivencia.

El interés de la Fundación en el desarrollo de los niños se expresa de varias formas en muchos países. En las actividades de la mayoría de los proyectos no sólo se desarrolla un curriculum basado en la cultura respectiva, no sólo se adaptan los materiales educativos a las necesidades de los niños que los utilizan, sino que también existe un gran elemento de atención y preocupación por el bienestar físico de los menores.

Salud y nutrición: el trasfondo

Salud para todos

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la salud como 'un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no tan solo de ausencia de enfermedad o debilidad'. La OMS ha establecido una meta ambiciosa – salud para todos en el año 2000. Ello no quiere decir que en poco más de una docena de años aspiremos a un mundo sin enfermedades; más bien ofrece esperanzas (y una serie de estategias financiables y apropiadas) de que todos, donde quierą que sea, tendrán los medios a su disposición para alcanzar un nivel de salud razonable.

Incluso ésta es una meta muy alta, visto el actual estado de la salud en el mundo entero y la compleja serie de factores políticos, económicos, sociales y ambientales interrelacionados que deben abordarse para lograr mejoras.

Muertes Prevenibles

El mundo actual presenta un futuro oscuro para el recién nacido, en particular en los países en vías de dessarrollo. Cada año mueren cerca de 14.5 millones de niños menores de 5 años. De las hospitalizaciones de menores, las enfermedades diarréicas significan alrededor del 30 por ciento, y un 40 por ciento de las atenciones ambulatorias en clínicas y centros de salud en el mundo en desarrollo. En total, se estima que 5 millones de niños mueren al año como consecuencia de la deshidratación ocasionada por episodios repetidos de diarrea, que a su vez proviene de condiciones de poca higiene y falta de agua potable. El sarampión, considerado en la actualidad una peste infantil de poca importancia en las naciones industrializadas gracias a las vacunas eficaces, ocasiona la muerte de otros 2.1 millones de niños. El sarampión y la diarrea usualmente van juntos.

Las infecciones respiratorias agudas, como la tos ferina, tuberculósis, difteria, pneumonia y bronquitis, causan aproximadamente 3 millones de muertes al año. Otros tres millones mueren de malaria. El tétano en los recién nacidos causa otras 800,000 víctimas al año, mientras que la poliomielitis mata a 265,000 niños; ambas enfermedades pueden prevenirse con inmunización.

De los niños que sobreviven los primeros cinco años de vida, millones quedan incapacitados física y mentalmente para siempre. Cada año cerca de 250,000 quedan paralizados por la polio. Otros 250 mil quedan ciegos por falta de vitamina A. También son los niños las principales víctimas de las infecciones parasitarias que afectan a mil millones de personas.

El Asesino Invisible

En la raiz de muchas de las enfermedades y muertes infantiles en los países en desarrollo se encuentra usualmente el factor invisible de la desnutrición, que la Organización para la Almimentación y la Agricultura, de las Naciones Unidas, describió como 'el principal problema de salud pública en el mundo'. Según la OMS, 15 millones de bebés nacen al año con problemas de desnutrición. Otros 40 millones padecen desnutrición aguda en sus primeros años de vida y 125 millones sufren de falta de crecimiento como resultado de una mala alimentación.

UNICEF destaca que uno de los factores más insidiosos en la desnutrición infantil es que a menudo los padres no son concientes de que algo anda mal. 'El sólo hecho de que la desnutrición es invisible en su desarrollo, ya sea para los pediatras como para los padres, es una de las principales causas de que prevalezca y sea tan severa'. En un pequeño número de casos el problema se hace evidente, como por ejemplo en el hambre severa que azota a Etiopía y Mozambique, pero cuando llega a ése el crecimiento y el desarrollo se ven tan seriamente afectados que son difícil es de remediar.

Otro aspecto tenebroso de la desnutrición es su probable impacto en las capacidades de aprendizaje en el niño. Ha quedado demostrado que la desnutrición en el embarazo, o muy temprano en la infancia, cuando el cerebro crece con más rapidez, tiene como consecuencia un menor crecimiento en el tamaño de la cabeza y el cerebro. El que este hecho sea a su vez causa directa de un deterioro en las capacidades intelectuales de un niño, aún es discutido entre los nutricionistas. Lo que sí se sabe, como lo indica Alan Berg, nutricionista del Banco Mundial, es que un menor crecimiento, asociado con varios grados de desnutrición, aún en casos de menor gravedad, se acompaña de menores resultados en exámenes de habilidades cognitivas y sensoriales. Los bajos resultados podrían deberse a daños permanentes al cerebro, o simplemente ser el resultado de falta de energía física que lleva al debilitamiento o a problemas de concentración.

Proporción de niños que mueren antes de los cinco años de edad

Afganistán	1 de cada 3
Mozambique	1 de cada 4
Nigeria	1 de cada 5
Camerún	1 de cada 6
Lesotho	1 de cada 7
Kenia	1 de cada 8
Honduras	1 de cada 9
Botswana	1 de cada 10
China	1 de cada 20
Argentina	1 de cada 25
Portugal	1 de cada 50
Países Bajos	1 de cada 100
Suecia	1 de cada 125

Fuente: *Estado de los niños del Mundo, UNICEF 1987*

Aún en los países industrializados la desnutrición puede constituir un problema. El Departamento de Salud norteamericano ha manifestado que de las 10 causas más importantes de muerte en ese país, por lo menos seis están directamente asociadas a la desnutrición. De igual forma, la obesidad

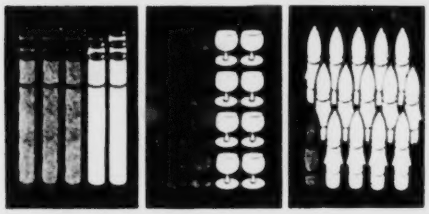
es causa de preocupación en los países desarrollados. La OMS estima que cerca del 20 por ciento de la población de los países industrializados del mundo sufre de obesidad, lo cual suma alrededor de unas 200 millones de personas.

Pobreza y mala salud

En las naciones industrializadas y en los países en desarrollo resulta común que las familias desaventajadas sufran los peores efectos de una mala salud. Un estudio realizado en la India, encontró que la mortalidad infantil era diez veces mayor en los niños provenientes de familias con ingresos inferiores a 20 rupias, que entre menores de familias cuyos ingresos alcanzaban las 100 a 200 rupias. En la ciudad de Nueva York, la tasa de mortalidad infantil es el doble entre las familias que habitan las zonas más pobres.

El Precio de la Salud

Proveer atención sanitaria básica – incluyendo agua y sanidad, trabajadores capacitados, control de enfermedades contagiosas y fármacos básicos · tendría un costo en los próximos 20 años de unos 50 billones de dólares anuales extras. Es decir, 12.50 dólares por persona, por año.



2/3 del gasto mundial en cigarillos — **1/2** del gasto mundial en alcohol — **1/15** del gasto mundial en armamento

Reproducido por cortesía de la Organización Mundial de la Salud

Otro aspecto usual es que la tecnología de alto costo no es necesariamente la respuesta al problema. El Dr. John Bryant, destacada autoridad en salud pública internacional, señala que 'un hecho que impacta es que los grandes asesinos de niños – la diarrea, la pneumonía y la desnutrición – están fuera del alcance de las grandes técnicas de la medicina moderna'. El Dr. Bernard Percy, Presidente de la Escuela Real Canadiense de Médicos y Cirujanos, apoyó el llamado a las naciones industrializadas al afirmar que 'las grandes oportunidades que quedan para prolongar la vida y para mejorar la salud en general, están en esencia fuera del alcance de la medicina' y que las mejorías vendrían de los cambios en el estilo de vida, en las condiciones sociales y en el medio ambiente físico.

Entregando el poder a la comunidad

Sacar el máximo provecho de los recursos escasos es un punto clave para una mejor salud y nutrición. Y ello en particular en las naciones en desarrollo, donde la OMS estima que dos de cada tres personas no tienen acceso directo a un funcionario de salud capacitado, por lo cual la participación de la comunidad para resolver los problemas mencionados es considerada esencial.
Durante la última década, han surgido varias estrategias tendientes a otorgar poder a las comunidades para manejar su propia salud y nutrición.

Entre éstas figuran los conceptos de asesoría sobre el crecimiento infantil y el uso de la rehidratación oral como terapia efectiva para prevenir las muertes por deshidratación debido a la diarrea.

La asesoría sobre el crecimiento es un concepto muy sencillo y uno que puede ser muy poderoso en términos de llamar la atención hacia la necesidad de mejorar la alimentación, las condiciones sanitarias o el tratamiento de las enfermedades infecciosas. El pediatra Jon Rohde, basándose en su experiencia de varios años en Indonesia, recalcó la necesidad de producir programas de asesoría sobre el crecimiento con metas claras, sencillas, alcanzables y que se puedan medir con objetividad. 'El énfasis debería estar en el cambio de la conducta, poniéndose como meta que cada mes, cada niño debería ganar peso'. La participación comunitaria y la autosuficiencia deben ser incentivadas con el fin de que el programa pueda auto-sustentarse y los paraprofesionales involucrados en el control del peso de los niños deberían ser seleccionados por y entre las mujeres del pueblo que participan.

Rehidratación Oral

La terapia de rehidratación oral (TRO) también ha sido denominada por el prestigioso periódico especializado en medicina, The Lancet, como 'potencialmente el descubrimiento médico más importante del siglo'. El Dr. Mamdouh Gabr, ex-Ministro de Salud de Egipto, también tuvo palabras elogiadoras para el TRO: 'En mis 35 años de práctica pediátrica en un país en desarrollo, no había sido testigo de un mayor desarrollo en la medicina. Algún día se dirá que el final del siglo 20 abrió una nueva era para la humanidad: la era post TRO'.

Una vez más, el concepto es simple. La diarrea causa la pérdida de líquido del cuerpo, el cual debe ser reemplazado. Casi cualquier líquido sirve, pero la experiencia ha demostrado que una solución que contenga azúcar, potasio y sodio (sal) es mejor. Docenas de variedades de soluciones de rehidratación oral, preparadas localmente, han sido desarrolladas en el mundo. En Bangladesh, a las madres se les enseña a preparar una solución de sal y 'molasses', el agua de arroz es muy común en varios países, el polvo de maíz también ha sido usado con cierto éxito y la OMS y la UNICEF han desarrollado una fórmula de una solución de preparación instantánea, que sólo requiere que se le agregue el agua.

En muchos países, ni los médicos ni los pacientes se han percatado de los considerables beneficios que pueden lograr con el uso de la TRO para la diarrea. Por el contrario, la OMS estima que cerca de 400 millones de dólares son gastados al año en un amplio espectro de fármacos antidiarreicos, muchos de los cuales no son eficaces, o son incluso dañinos.

La experiencia de la Fundación

La integración de las iniciativas de supervivencia y desarrollo infantil es un elemento cada vez más real dentro de los programas que apoya la Fundación. Por lo menos la mitad de ellos contienen un componente evidente de salud y nutrición – ya sean éstos porque incluyen unidades de salud y nutrición básicas como en el caso de los cursos de capacitación, como ocurre en Kenya. Otros casos son la provisión de mensajes educacionales para los padres, que son fáciles de comprender, como en el proyecto sobre Desarrollo Infantil en Bristol, Reino Unido; los intentos por sobrellevar problemas ambientales de la salud, como la malaria en los proyectos CINDE en Colombia o los consejos nutricionales sobre el modo de aprovechar la dieta tradicional en las comunidades aborígenes en Australia.

Según el enfoque de la Fundación hacia la educación, los padres y la comunidad son considerados los principales educadores, y por lo tanto son alentados a desempeñar un rol en la atención sanitaria en todos los programas respectivos. Los vínculos con la educación son aún más profundos. Por ejemplo, la agencia internacional de desarrollo del gobierno Canadiense (AIDC) descubrió al analizar los cinco principales temas de la nutrición – distribución extraordinaria de alimentación, educación nutricional, fortalecimiento alimenticio, formulación alimenticia y subsidio a los precios de los alimentos – que solamente la educación nutricional y el fortalecimiento de la alimentación ofrecían mejoras de precios razonablemente bajos y de largo plazo. En lo que respecta a la educación nutricional hay que considerar que el tema no sólo trata de recetas, tipos de alimentos o su preparación. En una comunidad con alimentación adecuada, los niños igualmente pueden sufrir de problemas de la nutrición debido a las infecciones parasitarias, que impiden que el cuerpo utilice apropiadamente los alimentos. En esta etapa la educación nutricional implica informar acerca de la prevención de infecciones a través de una mejor sanidad e higiene. Otro enfoque, que se ha planeado utilizar en el proyecto en Nigeria, apoyado por la Fundación, puede ser el de revisar las medidas para mejorar lo que se denomina 'seguridad en los alimentos' – asegurándose que los lugares de almacenamiento de las cosechas sean apropiados, con el fin de evitar su pérdida debido a roedores o insectos.

Desde una perspectiva más amplia, la educación y especialmente la educación de las mujeres en sí es un factor importante para mejorar la salud y la nutrición. UNICEF ha indicado que las investigaciones realizadas en muchos países muestran una clara correlación entre los altos niveles de alfabetismo en las mujeres y los bajos niveles en la mortalidad infantil. 'Está claro que una de las mejores inversiones que puede hacer un país en desarrollo, es en la educación de las niñas.'

De donde sea que provengan los intentos por mejorar la salud, la nutrición y el desarrollo de los niños, el énfasis en años recientes está dirigido hacia las medidas de bajos costos. Si se toman en forma individual, cada una de las medidas es de bajo costo – variando en un rango de algunos centavos a un dólar por cabeza. Sin embargo, un programa de protección para los niños – que vaya desde la supervivencia temprana hasta su madurez como contribuyente creativo y productivo para la sociedad – puede significar una inversión considerable. La OMS estima que 12.50 dólares por persona, por año, podría proveer atención sanitaria básica adecuada.

Invirtiendo en el Capital Humano

Inversión es el término adecuado para referirse a aquellas iniciativas que buscan mejorar la salud, nutrición y desarrollo infantil, y no aquel concepto que plantea que gastar en salud, educación y otras medidas de orden social es un contínuo drenaje de los recursos. Estamos dispuestos a invertir, a veces en grandes cantidades, en el desarrollo industrial y otros programas que raportan utilidades rápidamente. Sin embargo, como lo señala el economista John Kenneth Galbraith, 'ningún error de criterio entregado a los países en desarrollo en las décadas recientes supera aquél que coloca a la inversión en el aparato industrial por encima de la inversión en el capital humano'.

La experiencia de la Fundación a lo largo de los años confirma la posibilidad de lograr cambios positivos en las perspectivas de salud y desarrollo de los niños, aún frente a situaciones muy adversas. La clave está en lograr motivar al recurso más importante – la gente – a reconocer sus propias necesidades, buscar las medidas que darán satisfacción a esas necesidades y contribuir a que el medio en que viven sea más sano y más seguro para ellos y sus hijos.

En los artículos a continuación entregamos algunos ejemplos de las formas en que los proyectos que apoya la Fundación manifiestan su preocupación y toman medidas y acciones para mejorar la salud, la nutrición y el desarrollo de los niños con los que trabajan.

Brasil

La Secretaría de Educación de Pernambuco, en Brasil, que dirige el Proyecto Arco-Iris, apoyado por la Fundación, ha publicado *'Nosso quintal ... Nossa farmácia'* – nuestro huerto ... nuestra farmacia. Se basa en la investigación realizada por un grupo de madres en un colegio del Estado de Pernambuco, y contiene recetas de remedios para un número de enfermedades. Aparecen más de 30, que van desde el dolor de garganta y de muelas, hasta la disentería, desde la diabetes al sarampión. Las recetas son a base de frutas, hierbas y verduras que pueden ser cultivadas en los huertos, como son los limones, plátanos, ajo, cebollas, tomates y muchos otros.

El Instituto de Capacitación y Cultura Aborigen (ICCA) está llevando a cabo un proyecto, apoyado por la Fundación, sobre Liderazgo y Dirección de la educación de la primera infancia aborigen. Durante su primer año de operaciones (1986-1987) tres comunidades participaron en talleres y discusiones para identificar sus problemas y recursos, y para planificar las actividades futuras. Uno de los talleres se centró en establecer conocimientos básicos sobre alimentos apropiados y nutritivos para el sano desarrollo de los niños pequeños.

arriba: Capacitation de aborígenes

Australia

Tradicionalmente los alimentos provenían de la caza y se cosechaban. El paso a la compra de alimentos contribuyó negativamente al nivel de salud.

El objetivo del taller era recalcar la necesidad de que la gente sea más consciente de su dieta, e higiene en relación a sus hijos y su propio bienestar físico. Durante el taller pedimos al grupo que catalogase los alimentos según su propio criterio. Por lo general lograron agrupar los alimentos en las diversas categorías.

En muchos casos la alimentación familiar no era la más adecuada. Se consumía mucho pan, cereales y arroz, y carne, ya sea en tarros o congelada, envasada e importada del sur de Melbourne. Las verduras frescas en la mayoría de las dietas eran muy escasas y la comida envasada era de uso común. La razón no siempre se debía a la falta de disponibilidad de comida fresca. La situación económica juega un papel importante en el tipo de dieta de cada familia.

El taller comunitario nos dió una buena oportunidad para examinar con detenimiento las condiciones en las que se preparan los alimentos. El uso excesivo de comida envasada es un ejemplo de los alimentos que abundan en las tiendas de cada una de las comunidades. También es un ejemplo del gran cambio en el estilo original de vida sufrido por los aborígenes.

Parte del programa ha consistido en demostrarles que pueden lograr cambios positivos. Por ejemplo, pedimos al grupo que examinara el tipo de alimentos que encontraba en las tiendas de sus propias comunidades. Luego les pedimos que los catalogasen. Se dieron cuenta de que había un desequilibrio en esos alimentos, ya que al ingerirse en ciertas cantidades, disminuían el valor nutritivo de sus dietas. Por lo tanto, durante el taller examinamos la necesidad de tener una dieta balanceada, comiendo alimentos comprados y alimentos cosechados.

En zonas como Isla Bathurst y Hope Vale hay gran cantidad de alimentos tradicionales en plantas y animales. Sin embargo, en Turkey Creek los principales alimentos disponibles son el tipo *'bayas'* o categoría de plantas pequeñas. La caza y los animales salvajes ya no abundan aquí como antaño.

La necesidad de educación en la nutrición es también evidente en los problemas de salud que se encuentran en la comunidad. Muchos niños se alimentan solos y una dieta común para ellos consiste en pan o carne de tarro. El consumo y calidad de la alimentación no son vigilados de cerca por los padres. Esto también fue analizado en el taller, con el fin de que los padres vigilen y mantengan una dieta nutritiva para ellos y sus hijos.

En Kenia, el Centro Nacional para la Educación de la Primera Infancia (CNEPI) apoya a los Centros de Distrito para la Educación de la Primera Infancia (CDEPI) que persiguen el mismo propósito en su labor de capacitación de profesores y de fortalecimiento del desarrollo de los niños pequeños. La mayoría de los jardines infantiles son dependientes de las comunidades locales y los miembros de los comités les ayudan a comprender más sobre el desarrollo y las necesidades de los niños pequeños, incluyendo la salud y la nutrición. El siguiente extracto es parte de un informe escrito por el CDEPI del Distrito Kwale en la Costa.

Kenia

La salud y la nutrición son problemas que enfrenta el distrito de Kwale. Uno de los capacitadores del CDEPI analizó junto con la comunidad en el jardín infantil Muhaka madrasa, lo que significaba una dieta balanceada y la importancia de una nutrición adecuada para los niños, y organizaron demostraciones culinarias en el recinto. A la demostración la comunidad aportó harina de arroz, de maíz, de casava y cocos. También trajeron utensilios. El capacitador aportó huevos, leche y naranjas. Con los mencionados ingredientes, la comunidad preparó avena y se les enseñó a enriquecerla nutritivamente con leche, huevos y jugos de frutas. Lo mismo hicieron con otras recetas locales como la 'vitumbua' y el 'vibibi'. Alrededor de 60 madres participaron en el taller, pero también los hombres y la juventud acudieron a la demostración. En total, cerca de 150 padres de familia, 100 jóvenes y 80 niños en edad preescolar observaron la demostración, a la cual también acudieron visitantes de Botswana, un oficial del CNEPI, representantes del distrito educacional y el Inspector de Colegios del distrito. Todos se mostraron muy entusiasmados y probaron los platos preparados. La comunidad y en especial las madres se mostraron muy complacidas con la demostración y aseguraron que continuarían practicándola en sus hogares.

Preparando comida en Kenia

Colombia

El Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, con base en Colombia, ha existido desde 1977. La Fundación ha apoyado la labor del CINDE en el desarrollo de actividades hogareñas de aprendizaje para niños en edad preescolar y sus padres. Ahora también apoya al Centro del Documentación de innovaciones para la educación de la primera infancia. Mucho de la labor de CINDE se ha desarrollado en las áreas de la salud, el medio ambiente y la nutrición, y el Centro ha producido y continúa haciéndolo publicaciones en estos campos.

Una completa lista de dichas publicaciones está disponible en el CINDE y este artículo analiza solo algunas de ellas.

La malaria es endémica en la región y CINDE ha publicado *'La lucha por controlar la malaria'* (en español e inglés) donde se explica en forma muy sencilla y con ilustraciones, qué es la malaria, cómo se la contrae, cómo saber si alguien la padece, cómo evitarla y finalmente qué hacer si la contrae. También se ha publicado un informe de investigación sobre *'un proyecto para implementar un control biológico de la malaria'*, una extraordinaria historia de cooperación internacional que intentó introducir cien millones de nematodos (gusanos microscópicos) desde California a las lagunas de Colombia, donde el mosquito que transporta el parásito de la malaria se reproduce.

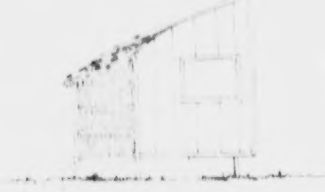
La instalación de letrinas higiénicas es esencial para la salud ambiental y el Centro ha producido, con ayuda de una organización germano-occidental, dos libritos sobre cómo instalar una letrina y organizar una campaña de construcción de letrinas (sólo en español). Este último tema está dirigido exclusivamente a los *promotores* e incluye secciones explicativas de porqué es necesaria una campaña (es escencial el esfuerzo comunitario para asegurar la cobertura total); cuál es el mensaje (contaminación de los alimentos por las amebas y parásitos y la transmisión de enfermedades); cómo lograr la participación de la comunidad y cómo organizar las diversas actividades.

'Creando ambientes adecuados para el sano desarrollo de los niños' es una serie de cinco libros producidos por el Centro para la UNESCO, en español e inglés. Son dirigidos a los capacitadores de agentes educativos de niños para enseñarles en forma sistemática respecto a niños entre 0 y 7 años de edad y cómo ayudarles a crecer y desarrollarse en forma sana. Hay una orientación general para las unidades que explica sus contenidos y su utilización. La Unidad I es sobre la facilitación del desarrollo de los niños en sus primeros tres años de vida; la Unidad II es sobre niños entre 3 y 7 años; la Unidad III es sobre el uso de actividades formales de educación en niños de 4 a 7 años; mientras que el último libro contiene gráficos murales para ser utilizados con las Unidades I y II. Las series en español e inglés pueden adquirirse a través de UNESCO, 7 Place de Fontonoy, 75007 Paris, Francia.

Cómo fabricar una letrina

Primero debe decidir dónde colocar su letrina: dentro o fuera de la casa.

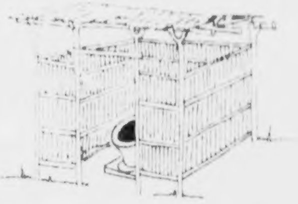
Si desea colocarla dentro de la casa mire si va a construir el pozo a un lado o debajo de la casa. Si la casa está construida sobre pilares por encima del nivel de la tierra, puede ser difícil cavar un pozo debajo de ella y en este caso es mejor hacerlo a un lado de la casa.



Recuerde sinembargo que la letrina será más costosa mientras más lejos coloque el pozo de la taza, pues en la misma medida necesitará más tubería.

Si va a colocar la letrina fuera de la casa debe construir un cuarto o caseta no muy grande ni complicado.

Las paredes pueden ser de bambú y el techo de paja o eternit.



Lo importante es que haya un espacio entre las paredes y el techo, para la ventilación.

CINDE, Apartado Aéreo 50262
Medellín
Colombia

Ambas ilustraciones muestran sugerencias para almacenar alimentos en el hogar, como granos, habas, semillas, frutas y verduras.

Nigeria

Un nuevo proyecto, apoyado por la Fundación en Nigeria, incluye un componente de atención al consumo de alimentos en el hogar y de nutrición, que introduce mejoras en las tecnologías utilizadas en las tareas del hogar.

Cualquiera innovación debería:

- mejorar la producción, procesamiento y preparación de los alimentos que crecen localmente, con el fin de mejorar la dieta de las familias desaventajadas y, en particular, la de los niños;
- reducir el tiempo y trabajo utilizado en la preparación de los alimentos dando así más tiempo a las mujeres para atender a sus hijos y para realizar actividades remuneradas que pueden mejorar su status;
- aumentar la duración del almacenamiento de los alimentos procesados y no procesados, para mejorar la seguridad de tener alimentación en tiempos de escasez y para permitir que el excedente pueda venderse cuando los precios del mercado suban;
- perfeccionar la eficiencia de las tareas del hogar y reducir la cantidad de energía que requieren.

La mayoría de los problemas han sido solucionados en otras partes, pero el desarrollo exitoso y la adopción de tecnologías del hogar involucra mucho más que la simple fabricación de utensilios.

Salud y nutrición

Publicaciones

'Donde No Hay Doctor' por David Werner
Un manual de la salud basado en la experiencia de 14 años de su autor en México, ayudando a los pobladores a construir sus propios programas de atención sanitaria. Disponible en español, inglés, portugués y árabe en la Fundación Hesperiana para la Enseñanza de Bajo Costo – (ver direcciones abajo). Disponible en español por la Editorial Pax-México, Rep. Argentina 9, México 1, DF, México.
'Aprendiendo a Promover la Salud' por David Werner y Bill Bower
Un manual anexo al anterior, *'Donde No Hay Doctor'*, con sugerencias prácticas respecto a la comunicación de mensajes de salud de primera necesidad. Disponible en español, inglés o portugués en la Fundación Hesperiana o TALC. También disponible en español en el Centro de Estudios Educativos, Av. Revolución 1291, México, DF, CP 01040 México.
'Ideas fáciles para la enseñanza aprendizaje de la nutrición', editado por Ellen Barcly.
'Muestre y Cuente: Un Directorio Mundial sobre Recursos de Enseñanza y Aprendizaje de la Nutrición.'
Estos dos documentos de UNESCO contienen información sobre varias publicaciones e ideas que se han utilizado en la educación sobre la nutrición en todo el mundo.

'Diálogo Sobre la Diarrea'
(disponible en español, inglés, francés con ediciones compuestas en portugués o árabe)
Noticias IRA (Infecciones Respiratorias Agudas)
(disponible en inglés).
Estos dos boletines son producidos regularmente por el Grupo Acción de Recursos y Tecnologías de Salud Apropiadas, y contienen información útil sobre el desarrollo en el control de dos de las principales condiciones de enfermedad que afectan a los niños.
'Madres e Hijos'
(disponible en español, inglés o francés)
Publicación producida regularmente por la Asociación Norteamericana de Salud Pública, que contiene interesantes artículos sobre el desarrollo maternal y la nutrición y salud del niño pequeño en el mundo.
'Contacto'
(disponible en español, inglés, francés o portugués)
Esta revista, publicada seis veces al año por la Comisión Cristiana Médica, contiene informes y destaca enfoques innovadores para la promoción de la salud y del desarrollo integrado.

Organizaciones

La Fundación Hesperiana, Apartado Postal 1692, Palo Alto, California, 94302 Estados Unidos
Teaching Aids at Low Cost (TALC), Apartado Postal 49, St. Albans, AL1 4AX Inglaterra.
de diapositivas, muchas de ellas disponibles en español, portugués, francés y árabe, así como en inglés.

UNESCO, 7 Place de Fontenoy, 75700 Paris, Francia
Appropriate Health Resources and Technologies Action Group (AHRTAG), 85 Marylebone High Street, London W1M 3DE, Inglaterra.

American Public Health Association, 1014 15th Street N.W., Washington D.C. 20005, Estados Unidos.

Christian Medical Commission, Apartado Postal 66, CH 1211 Ginebra 20, Suiza.

Caribbean Food and Nutrition Institute, Apartado Postal 140, Kingston 7, Jamaica.
Tiene series de diapositivas y otro tipo de materiales educativos.
African Medical and Research Foundation (AMREF), Apartado Postal 30125, Nairobi, Kenia.
Tiene muchas publicaciones y material de capacitación.

International Children's Centre, Château de Longchamp, Bois de Boulogne, 75016 Paris, Francia.
Tiene mucho material sobre salud y desarrollo de la primera infancia, por lo general en español, francés e inglés.

UNICEF, 866 UN Plaza, Nueva York, NY 10017, Estados Unidos. World Health Organization (WHO), 1211 Ginebra 27, Suiza.

Jugando para aprender

¿Cuántas veces se ha dicho a sí mismo: 'si tuviera un librito (o una fotografía, un video, un mapa o un gráfico) podría explicar esta idea a los niños (padres, comunidad) con más facilidad?

Le sucede a todo el mundo. Algún tipo de material hace falta. Y es así como se inicia el proceso de desarrollo de una nueva técnica de enseñanza, un nuevo juguete, un nuevo libro de lectura, o tal vez incluso un curso completo para paraprofesionales.

Muchos de los proyectos apoyados por la Fundación en todo el mundo han creado, a lo largo de los años, materiales únicos e imaginativos que aportan a los niños pequeños horas de entretención y una experiencia estructurada de aprendizaje. Los proyectos también han transmitido a los miembros de la comunidad mensajes sobre salud y nutrición en forma comprensible, con el fin de que puedan mejorar su situación. Asimismo, crean juegos de simulación mediante los cuales los aprendices pueden tomarle el gusto a lo que serán las situaciones reales que tendrán que enfrentar y por último, también entregan a los padres ideas que los animan para jugar y aprender junto con sus hijos.

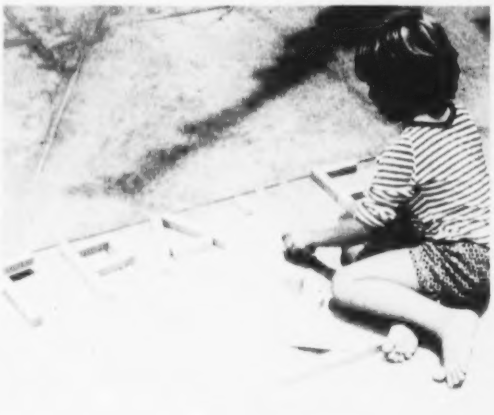
En forma colectiva éstos constituyen los cimientos que se necesitan para lograr programas de desarrollo educacional de la primera infancia o de la comunidad, que sean exitosos. Son los elementos esenciales y no obstante, los materiales en sí, no importa cuán novedosos sean, o ingeniosos o llamativos, resultarán inútiles si no se utilizan en buena forma.

Una forma empleada por muchos de los proyectos para asegurarse de que los materiales serán bien utilizados es involucrar a quienes los usarán en la fabricación de los mismos. Parece algo muy obvio, pero a menudo ésto se nos olvida en el entusiasmo por producir algo. Es posible que en un comienzo algunos padres o miembros de la comunidad se sientan cohibidos y no se atrevan a presentar ideas. Puede ser que piensen que los juguetes, libros y otros materiales de enseñanza son objetos que sólo los 'expertos' – personas importantes que poseen habilidades – pueden producir y sientan que ellos no tienen nada que ofrecer.

Sin embargo, los beneficios de la participación comunitaria han sido reconocidos en proyectos tan lejanos geográficamente uno del otro como lo son los proyectos de Israel y Colombia. En ambos casos los padres han sido animados a participar en la fabricación de juegos y juguetes para sus hijos y a tomar parte en cursos de corta duración, donde se les enseña a utilizar eficazmente estos materiales para estimular el sano desarrollo de sus hijos.

En Kenia, los padres y miembros de la comunidad son animados a participar junto con los profesores y las autoridades educacionales en la recolección de historietas, poemas, juegos y rompecabezas que son el reflejo de la cultura local. Ello no sólo fortalece la importancia de la cultura local, sino que también refuerza el concepto de que todo el mundo puede contribuir a la educación de la primera infancia. Esto permite que el proceso de aprendizaje sea mucho más integrado de lo que sería el caso si la mayoría de los símbolos educativos provinieran de una serie de valores culturales 'extraños' o distintos, lo que forzaría primero al niño a aceptar dichos valores.

El reforzar los mensajes básicos es un elemento clave de los materiales desarrollados en muchos proyectos. Por ejemplo, en Bélgica el Centro Flamenco de Capacitación y Recursos que trabaja con cuidadoras de menores, ha iniciado la producción de una revista especialmente dedicada a estas personas. Por lo general se trata de madres con mínima capacitación y a menudo con un sentimiento de poca confianza en si mismas en relación al trabajo que realizan. La revista refuerza algunos de los principales puntos del programa de capacitación y promueve la importancia de la labor que desarrollan.



derecha: Un niño Colombiano formando palabras con pallitos

En el Reino Unido, el Programa de Desarrollo Infantil encontró que una serie de sencillas caricaturas les ayudaba en el mismo sentido, así como a reforzar su comprensión de las necesidades de sus hijos. En proyectos alrededor del mundo – Colombia, Jamaica, el Reino Unido, Kenia, Israel, Tailandia y Malasia – los materiales que se encuentran en el medio ambiente son utilizados. Los materiales más sencillos sirven para representar las cosas más sofisticadas. Así, unas cuantas cajas de cartón pueden transformarse según la ocasión en una casa, un auto, un bote o un avión. Las semillas, conchas y piedras pueden servir como los primeros elementos para aprender a contar y a la vez ayudan a desarrollar la destreza manual. Desde el bambú hasta un balde, pasando por un neumático o un tarro, todo lo que sea posible se convierte en juguete o material de aprendizaje.

Jugando para aprender

Juguetes de bambú de bajo costo

¿Cómo pueden los padres con poco dinero regalar juguetes a sus hijos para ayudarles en su desarrollo? Durante muchos años el Centro Internacional para la Educación y el Desarrollo Humano (CINDE) en Colombia, apoyado por la Fundación, ha enfrentado este problema. Asimismo, ha producido excelente material para los padres y paraprofesionales relacionado con la salud, la higiene y el medio ambiente.

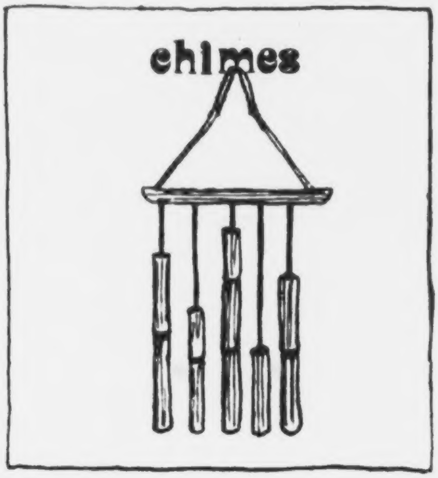
CINDE ha observado que los padres pueden fabricar juguetes educativos muy sencillos y prácticos a base de un pedazo de papel lija, un cordelito, un cuchillo filudo, una sierra y bastante bambú barato, que entretendrían durante horas a sus hijos.

Por ejemplo, para fabricar 'palitos rellenos' sólo se necesitan unos cuantos cortes de bambú, granos de arroz, maiz o frijoles. Este juguete lo pueden usar los bebés y más adelante los niños para ayudarles a diferenciar los sonidos. Otro juguete musical es el tipo 'campanero' que se fabrica con bambús de cinco diferentes tamaños, y que al colgarse cerca de un bebé y ser movidos por el viento, atraerán su atención. Pronto el bebé descubrirá que si lo toca con las manos o pies producirá sonidos agradables.

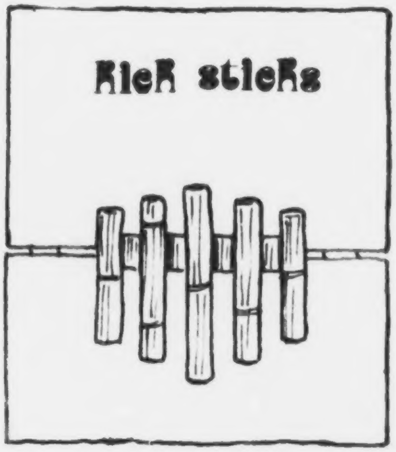
Una adaptación de este juguete es la que se fabrica amarrando cinco palitos de distintos tamaños, pero sin que se toquen para que no produzcan sonidos. Al utilizar estos dos últimos juguetes en conjunto, el bebé logrará movimiento y sonido a la vez.

Para niños más grandes se pueden utilizar bambús de distintos tamaños y fabricar juguetes rompecabezas que les enseñen habilidades como identificar distintos tamaños y formas.

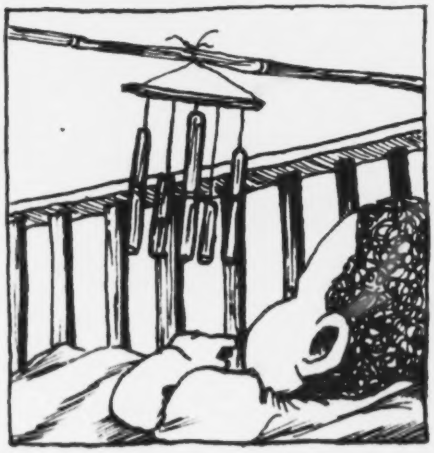
Y, como señala CINDE, estas ideas son sólo el comienzo. Una vez que los padres empiecen a explorar todos los posibles usos del bambú, y otro tipo de materiales locales, otros diseños vendrán pronto a la mente.

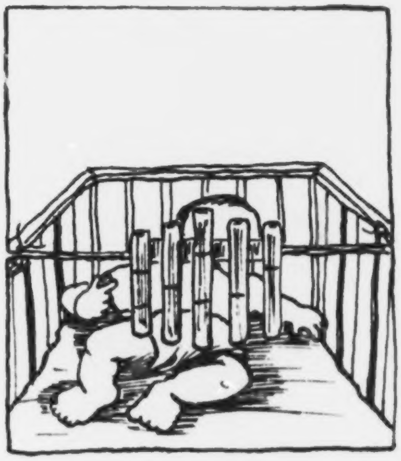


Campanitas



Pateadores





Juegos al aire libre

Imagínese ese inutilizado sitio comunitario o el rincón del patio cercano al jardín infantil convertido en un área de creatividad para niños pequeños, repleta de diferentes estructuras para que se puedan trepar a ellas, meterse dentro, saltárlas o explorárlas.

Varios proyectos de la Fundación han utilizado la imaginación y algunos materiales disponibles en el vecindario para crear un medio ambiente entretenido y creativo para los niños y casi sin costo alguno. Además, en este proceso encontraron una forma efectiva para lograr la participación de los niños, los padres, los comerciantes locales y la comunidad entera en mejorar las oportunidades educacionales de los niños pequeños.

Profesoras de Jamaica muestran algunos de los materiales educativos que han fabricado de desechos.

En Jamaica, la Unidad de Capacitación del Centro de Recursos, ha transformado las cosas 'desechables' – aquellas que la gente a menudo simplemente bota a la basura – en una variada gama de estructuras y juguetes que ayudan a los niños a desarrollar la fuerza física y la coordinación, y les da una sensación de éxito y de confianza en si mismo, ayudándoles a explorar el medio que los rodea.

Niños en Malasia jugando entre viejos neumáticos alegremente pintados.

En forma similar, en el Centro de Estudios de las Actividades Infantiles en Oranim, Israel, el patio al aire libre es un elemento interesante. Está lleno de cosas que los adultos ya no usan: muebles, carretas, neumáticos viejos, ollas, puertas viejas, que ofrecen una ilimitada gama de posibles juegos a los niños. Según señala el equipo del proyecto 'el material que aquí se encuentra permite a los niños construir, desmantelar, crear y destruir. El trabajo en equipo y la asistencia mutua se desarrollan a medida que surgen las necesidades (las cosas necesitan ser trasladadas, levantadas y sujetadas). Aquí encontramos construcción, resolución de problemas, juegos dramáticos y actividad social de alto nivel'.

En 1985, el personal de los proyectos de la Fundación en el sudeste asiático, que asistió a un taller internacional del proyecto en Malasia, tuvo oportunidad de descubrir por sí mismo cuán fácil resulta el transformar materiales de desecho en materiales útiles para el juego. Durante dos días, varios participantes del taller permanecieron en un centro de atención diurna en una plantación, dirigido por el Proyecto de Servicios Alternativos para la Atención del Niño, y trabajaron con los padres, los niños, los trabajadores de la plantación y los administradores en la construcción de un área recreacional.

En los campamentos fronterizos en Tailandia, la Asociación de Mujeres Khmer utilizó al máximo todos los materiales a disposición para construir áreas recreacionales simples y al aire libre para los niños. Se consiguen construir con mucha facilidad columpios, balancines, arenales y neumáticos, utilizando únicamente bambú y neumáticos viejos.

En todos estos proyectos los neumáticos viejos siempre estaban presentes y eran utilizados en las formas más variadas: como arenales, columpios, piscinas y los pedazos de madera o bambú también fueron puestos a un uso práctico, como escaleras o pequeñas cabañitas.

La organización de tales áreas recreacionales puede convertirse en una útil meta comunitaria al incluir la organización de un tipo de 'búsqueda del tesoro', para encontrar todos los materiales desechables aptos para ser usados como herramientas educativas. Puede también suceder que ello se transforme en una industria a pequeña escala. Una profesora en Jamaica, tras conseguir que personas de la comunidad le enseñaran a hacer buen uso de materiales desechables, se sorprendió al descubrir más tarde que esas mismas cosas eran puestas a la venta.

Los materiales desechables no sólo sirven para fabricar estructuras de gran tamaño, también se pueden producir amplias variedades de juguetes y herramientas educativas, como con los envases plásticos, transformados en baldes, carritos, botes o trenes. Asimismo, las cajas y los cartones de huevos, corchos, conchas y semillas sirven todos para estimular los impulsos creativos tanto en los niños, como en sus padres y profesores.

Jugando para aprender

Desarrollando un potencial real

Cuando los niños pequeños de uno de los cinco campamentos de refugiados, ubicado en la frontera entre Tailandia y Kampuchea, recibieron juguetes muy sencillos, se los llevaron y los escondieron. Para estos niños, acostumbrados a una vida de combates, de pérdida de sus seres queridos y cambios constantes, la única forma que tenían de estar seguros de volver a ver esos juguetes era encontrando un lugar donde esconderlos.

Tras una o dos semanas, una vez que las auxiliares de la Asociación de Mujeres Khmer (AMK) de los proyectos de atención de la infancia, lograron con mucha paciencia hacerles sentir confianza y seguridad, los niños se dieron cuenta de que los juguetes siempre estarían a su disposición.

Para los 50 mil niños entre 0 y 7 años de edad que viven en estos campamentos, los noventa minutos de recreo al día eran, a menudo, la primera oportunidad que tenían de desarrollar sus potenciales reales.

Los juguetes son construidos localmente por equipos de 5 a 15 carpinteros, mientras algunas ancianas que saben tejer y fabricar cestos, ayudan a producir cestos de bambú y ropa para muñecos. Los ayudantes trabajan junto a ellas, aprendiendo el oficio y también se dedican a fabricar muñecas y pelotas de bambú.

Fueron los niños quienes originalmente comenzaron a construir sus propios juguetes, juntando pedazos de telas y palitos. Más adelante la AMK se dió cuenta de que todo serviría como juguete, mientras fuera estimulante para los niños y fuera sólido y seguro. La producción de los juguetes también sirvió para abrir paso a la cooperación entre los campamentos, ya que cada uno de ellos construía juguetes que después eran distribuidos a los demás.

El recreo, que es parte de las cuatro horas en que la madre y el niño se encuentran en los centros de atención infantil, es considerado por la AMK como un proceso importante para el aprendizaje tanto de los niños, como de las madres y los ayudantes. Para los niños, jugar es la clave del aprendizaje y el primer paso es la manipulación de los objetos que les rodean. En esta forma desarrolla sus habilidades congnitivas y de expresión. Este proceso sigue en los juegos de imaginación donde el niño simula situaciones de la vida real logrando una mayor comprension de las mismas y de sus propias emociones. Finalmente, jugando con otros niños se practican habilidades de comportamiento grupal y social. Luego de aprender a jugar, los niños juegan para aprender.

abajo: Dos pequeños niños Khmer sacan un carrito para probar si funciona
derecha: Algunas de las ancianas del campamento utilizan sus habilidades para fabricar cestos y otros juguetes.

Mientras los niños se encuentran en los centros también las madres están aprendiendo. La unidad entre estos dos aspectos es lo que forma la base del proyecto. En lo posible las áreas donde los pequeños juegan se encuentran al lado de los talleres donde las madres son capacitadas. De este modo, las madres pueden ver a sus hijos y éstos pueden entrar a los talleres a ver lo que sus madres están haciendo. Las madres participan en cursos de alfabetismo, nutrición, higiene, capacitación laboral y refuerzan las técnicas tradicionales de la cultura Khmer teniendo la oportunidad de comprender mejor su propio rol en el desarrollo de sus hijos. Se les anima a participar en los juegos con los niños y a utilizar las tareas más sencillas del hogar para estimularlos. Por ejemplo, separar el arroz en distintas categorías de calidad puede convertirse en un juego en el que el niño desarrolla sus habilidades motoras y mentales reconociendo colores y formas.
Los auxiliares también están constantemente aprendiendo. Al observar a los niños jugando pueden aprender a reconocer sus necesidades y a encontrar nuevas maneras de estimular su desarrollo.

Padres adolescentes

El fenómeno de los niños que se convierten en padres cuando aún son muy jóvenes no es una novedad pero es un fenómeno que es cada día más frecuente en muchos países del mundo, tanto en las naciones en desarrollo como en las industrializadas. El énfasis que la Fundación pone en los niños en edad preescolar incluye también a los padres de estos niños y a las comunidades en que viven. Todos los proyectos de educación preescolar apoyados por la Fundación incluyen un elemento educativo, destinado a que los padres reciban ayuda para una mejor comprensión del desarrollo social, educacional y físico por el que atraviesan sus hijos. Se espera y se anima a los padres a que participen en la educación preescolar de sus hijos. No obstante, en varios lugares los grupos de trabajo se han dado cuenta de no llegan a algunos de los padres más vulnerables – y no llegan a los padres más vulnerables también significa que no llegan a los niños más vulnerables.

Entre aquellos padres para quienes la tarea es más difícil se encuentran los padres adolescentes. En este artículo describimos varios programas diseñados especialmente para este grupo. Debe destacarse que la gran mayoría de los padres adolescentes con quienes trabajan los proyectos apoyados por la Fundación, son madres. La familia de un solo padre es otro fenómeno que está creciendo en muchas partes del mundo. Un gran número de las madres adolescentes son madres solteras que reciben poca o ninguna ayuda de los padres de sus hijos. Este hecho ha llevado a ciertos proyectos de la Fundación a ser destinados a preparar para el rol de padres a jóvenes adolescentes de ambos sexos.

¿Pero qué dicen las cifras? La '*Investigación sobre la Fertilidad Mundial*', realizada entre los años 1972 y 1984, encontró que en una amplia mayoría de los países, más del 30 por ciento de las mujeres tenían su primer hijo cuando aún eran adolescentes; en 17 países, más de la mitad de las mujeres tuvieron su primer hijo antes de cumplir los veinte años de edad. ¿Qué efectos tiene esto en la madre adolescente? Según el '*Informe Demográfico*', 'el embarazo no deseado es uno de los principales problemas que debe enfrentar una adolescente. El embarazo puede poner en peligro su salud, sus oportunidades de educación y el matrimonio, así como muchos de sus planes y esperanzas para el futuro'. ¿Y qué hay de los niños nacidos de este tipo de madres? Por lo general la mortalidad infantil entre niños nacidos de madres adolescentes es 2,4 veces mayor que entre aquellos niños cuyas madres tienen más de veinte años de edad. Por otra parte, aquellos niños que sobreviven, es probable que tengan un peso inferior a lo normal al nacer, que mueran en el curso de sus primeros dos años de vida y que sufran con mayor probabilidad enfermedades serias que los niños nacidos de madres mayores.

Hay una creencia generalizada en algunas sociedades de que la educación sexual más bien incita a los adolescentes a que tengan relaciones sexuales. Otra creencia generalizada, y a menudo en las mismas sociedades mencionadas, es aquella que plantea que una disponibilidad amplia de contraceptivos estimula la experimentación entre los adolescentes. No existen pruebas que apoyen estas creencias. Por el contrario, la evidencia que conocemos sugiere que muchos adolescentes ignoran completamente cómo se conciben los bebés y cómo nacen. Los programas para preparar a los futuros padres cubren mucho más allá de los simples hechos biológicos y físicos del sexo y el nacimiento. No se trata de 'sermonear' sino más bien de ayudar a los adolescentes a encontrar sus propios valores morales y mantenerlos, a comprender la posición de un niño en la familia, de una familia en una sociedad, y a valorar la importancia de las oportunidades de vida que tienen tanto el niño como sus padres. Algunos de estos programas trabajan con adolescentes que nunca conocieron el significado de tener una propia familia y cuyos únicos modelos paternales pueden ser el de 'macho' o las telenovelas que ven en la televisión local. Un componente esencial de dichos programas es el elemento práctico. Los adolescentes no sólo asisten a charlas, también visitan jardines infantiles donde pueden observar a niños interactuando; otras veces ayudan a cuidar a los pequeños.

El apoyo de la Fundación a este tipo de programas es una iniciativa relativamente reciente que comenzó sólo hace un par de años. Es el desarrollo natural desde el enfoque tradicional de la atención y educación de la primera infancia, en el cuál siempre se ha puesto énfasis tanto en los padres como en los niños. La participación de los padres es un elemento esencial en los proyectos apoyados por la Fundación. Esto incluye la participación de los padres en las áreas de juegos, en las guarderías, en los jardines infantiles y en otro tipo de lugares de atención y de actividades diseñadas para aumentar sus conocimientos sobre el desarrollo de sus hijos y para atenderlos en un medio ambiente sano, seguro y lleno de amor donde puedan crecer.

Ni la Fundación, ni ninguno de los proyectos que trabajan en este campo, sugieren que los padres adolescentes sean un fenómeno que deba ser promovido o que deba ser condenado. El objetivo es asegurarse de que los jóvenes tengan conciencia de las consecuencias de sus propias acciones, que se les ayude a convertirse en adultos responsables y que quienes ya son padres de familia puedan recibir ayuda para criar a sus hijos de la mejor forma posible.

Los padres adolescentes: la experiencia de la Fundación

La preparación para ser padres

Trinidad: el programa para los padres adolescentes

En este artículo tratamos cuatro proyectos de la Fundación que trabajan con adolescentes, algunos de los cuales ya se han convertido en padres de familia y otros que corren el riesgo de serlo. El personal del proyectos ayuda a los adolescentes a comprender más sobre sus propios cuerpos, sobre las consecuencias de mantener relaciones sexuales y sobre las responsabilidades de convertirse en padres. En el artículo sobre el proyecto que se desarrolla en la zona del Bronx Sur, en la ciudad de Nueva York, Ann Cook, quien lo dirige, analiza la labor que llevan a cabo y los sentimientos y motivaciones de los adolescentes con que trabajan.

Desde 1971 el proyecto Servol, en Trinidad y Tobago, ha trabajado conjuntamente con la Fundación. El proyecto Servol (en inglés, Service Volunteered for All) se inició en el área de Puerto España, como una organización de la comunidad y se concentró en dos grupos de edades – los niños en edad preescolar y los adolescentes entre 15 y 19 años de edad. A lo largo de los años se ha establecido un patrón de conducta en el cual cada uno de los dos grupos juega un rol integral en el desarrollo del otro. Esto llevó, en 1985, a la introducción de un Programa para los Padres Adolescentes. En respuesta a las presiones que enfrentan las estructuras familiares en el Caribe, como la poca confianza en sí mismos de los varones, el proyecto busca entrenar a los adolescentes para convertirlos en padres bien preparados.

arriba: Una de las guarderías del proyecto en Los Países Bajos

Especial importancia se le da al adolescente varón, en un esfuerzo decidido por ayudarle a ganar confianza en sí mismo y a identificar, estimular y desarrollar el instinto paternal.

El Programa se basa en el conocimiento de que 'nadie puede convertirse en un padre razonablemente adecuado, a menos que haya tenido la experiencia previa de tener padres propios', y enque la mayoría de los jóvenes de los cursos han vivido en condiciones que les impedían eficazmente mantener relaciones serias. Todos los alumnos pasan primero por un programa de orientación de tres meses, donde descubren toda la gama de artes y oficios disponibles, (por ejemplo, fontanería, soldaduría, carpintería, albañilería, abastecimiento, sastrería y enseñanza de párvulos). También reciben ayuda para aprender a **leer, escribir y calcular. Un énfasis general se le da al desarrollo personal, mejorando el autoconocimiento y la confianza en sí mismos de los alumnos, y animándoles a dejar de lado las barreras mentales y los prejuicios sociales.** Otro elemento importante son las relaciones sociales entre unos y otros, con el personal de capacitación, con los niños de los jardines infantiles del proyecto Servol y con los ancianos de la zona.

El elemento 'paternal' se da en la forma en que los alumnos son tratados por el personal, las relaciones personales que se forman y la confianza mutua que se engendra.

El Programa para los Padres Adolescentes es la continuación del programa de orientación y se inicia con anatomía básica, y con explicaciones a todos, mujeres y hombres, sobre su funcionamiento anatómico y en especial su sexualidad. Se les enseña sobre el embarazo y la alimentación y sobre el desarrollo psicológico y físico de los niños. Entremezcladas con las sesiones en las salas de clases, todos los alumnos pasan cierto tiempo en la guardería con los bebés – cambiándolos, alimentándolos, bañándolos y cuidándolos – con niños pequeños y niños minusválidos. No se trata de un programa a tiempo completo; las clases se dan varias veces a la semana y el resto del tiempo transcurre en los departamentos donde aprenden el arte u oficio seleccionado.

En las palabras de uno de los alumnos: 'Este programa se concentra en la preparación de adolescentes para que puedan enfrentar las consecuencias de lo que el mundo nos ofrece, por ejemplo, interesarse por los demás, saber respecto a los bebés y planificar el futuro antes de colocarse en una situación para la cual no se está preparado. Nosotros, los adolescentes de hoy, necesitamos muchas pautas que nos guíen por el buen camino. El proyecto Servol inició el programa más que nada para ayudarnos a comprender que este mundo no es una broma'.

Países Bajos: los niños en riesgo

Los altos niveles de desempleo en las provincias del norte de los Países Bajos han producido una serie de problemas sociales entre los jóvenes del área. En particular está el problema de la ruptura del tradicional esquema de las familias de dos padres y como consecuencia el aumento de familias de un solo padre, a menudo encabezadas por una madre adolescente.

En los Países Bajos, los colegios secundarios clasifican a los niños de acuerdo con su educación y habilidades académicas; la más baja de estas clasificaciones corresponde a los Colegios de Baja Vocación (colegios BV). Para los niños entre 0 y 4 años de edad existe una variada selección de posibilidades de atención y el proyecto busca unir los jardines infantiles con los colegios mencionados inicialmente en dos áreas, pero con el fin de diseminar las ideas y actividades a largo plazo.

Muchos de los padres de los niños que asisten a los jardines infantiles son a su vez muy jóvenes y crecieron en condiciones poco ventajosas. El personal del proyecto trabaja con el personal de los jardines infantiles, ya sean éstos capacitados o no, para ayudarlos a comprender las necesidades de los niños pequeños y a que establezcan relaciones con sus padres, a través de visitas a los hogares y sesiones de información y discusión. El proyecto también está trabajando con profesores en dos de estos colegios (cada uno ligado a un jardín infantil) para colaborar con ellos en el diseño de un curriculum que incremente la confianza en sí mismos de los alumnos y destaque su futuro rol de padres.

El elemento básico del proyecto es la unión entre un jardín infantil y un colegio de Baja Vocación y las oportunidades para los estudiantes de observar a los niños en las guarderías. El personal del proyecto ha comprendido que las constantes visi-

Trinidad, un taller de Servol

tas interrumpirían las actividades, tanto del personal como de los niños de las guarderías y, por lo tanto, se han buscado métodos para evitar esto. En una de las salas, parte de una pared fue reemplazada por un espejo especial, con lo que quienes estén detrás de él pueden observar a los niños, mientras que éstos y los cuidadores sólo ven un espejo. Las visitas pueden observar así, cómo los pequeños se relacionan entre ellos, en qué se ocupan y cómo avanza su desarrollo. Grupos de estudiantes visitan la guardería con un profesor y pueden discutir lo que ven y asociarlo con el trabajo en clase. Los profesores han visto claramente un progreso en los alumnos que han participado en el programa desde que éste comenzó. La participación de los estudiantes les ayuda a visualizar a los niños y su crianza en forma diferente y constructiva. En el pasado sufrieron ellos mismos la privación y el abuso, hoy su aprendizaje y observaciones les ayudan a comprender que los niños significan algo más que gritos y lamentos.

En una segunda guardería, relacionada con otro colegio de Baja Vocación, no fue posible instalar un espejo similar, pero se utilizan cámaras de video con el mismo propósito. Un hecho inesperado ha sido el interés y la participación de los padres, que también son invitados a observar a sus propios hijos en la sala. Ahora están capacitados para discutir el comportamiento de sus hijos con el personal del jardín infantil, que a su vez informa de cambios positivos en las actitudes y en el comportamiento de los padres hacia sus propios hijos en los hogares.

Las Antillas Holandesas: educación para los padres

Las Antillas Holandesas y Aruba son seis islas en el Caribe, tres de las cuales se encuentran cercanas a la costa de Venezuela, y las otras tres, varios kilómetros más al norte. Los tres idiomas principales son el holandés, el inglés y el papiamento y cada isla ha desarrollado una cultura que difiere un tanto de las otras. En todas se sufre de problemas económicos y sociales, entre los cuales figuran una alta tasa de nacimientos de niños de madres solteras (alrededor del 50 por ciento) y un gran número de madres adolescentes. El proyecto trabaja en las seis islas desarrollando un curriculum apropiado y material de aprendizaje para niños en edad preescolar, así como programas educacionales y de información para los padres y el público en general.

Entre las muchas actividades figuran cursos de capacitación para el personal de las guarderías, la inauguración de nuevos jardines infantiles, cursos para padres de niños que asisten a guarderías y cursos de orientación para las madres jóvenes, con el fin de ayudarlas a encontrar trabajo y ser independientes. El proyecto comenzó sólo en 1986 y gran parte del trabajo se ha concentrado en la más grande de las islas, Curaçao. Un programa de radio, dos veces por semana, analizó la crianza de los niños y una película mostrada por televisión atrajo mucha atención.

La película, realizada en papiamento, mostraba la vida de las madres adolescentes y las consecuencias para sus hijos. ¿Quién es responsable del niño?, título de la película, mostró al público de Curaçao que cerca de 700 adolescentes de la isla quedaban embarazadas cada año, de las cuales la mitad se hacía un aborto. Se explicó que la publicidad y otro tipo de presiones sociales alentaban a los adolescentes a ser cada vez más 'sexy', pero ni en el colegio ni en otra parte se les enseñaba la realidad o las consecuencias de las relaciones sexuales.

El público quedó tan impactado por la película, de una hora de duración, que la compañía televisiva que transmitió el programa lo repitió dos semanas más tarde. Copias en video fueron prestadas a los colegios y a la universidad, originándose discusiones y proyectos de investigación entre los alumnos. Las respuestas recogidas por el proyecto indican que hay gran ignorancia respecto al tema entre el público ('No tenía ni idea que existía ese problema en Curaçao') y un gran interés por saber más (Al fin un programa informativo).

Seguramente, la película será transmitida también en las otras islas y el proyecto espera que origine discusiones y un interés similares. Junto con la labor educacional para incrementar los conocimientos sobre el desarrollo y crecimiento del niño, el personal del proyecto espera romper ciertos tabús sobre las relaciones sexuales y que los adolescentes en el futuro comprendan mejor lo que significa ser padres.

Dominica: madres adolescentes

El Centro Social en la isla caribeña Dominica, es una organización de desarrollo comunitario sin fines de lucro. En los últimos 15 años la Fundación ha apoyado programas para niños en edad preescolar organizados por el Centro, que incluyen capacitación para asistentes, supervisores y padres. Los programas educacionales para padres han sido particularmente exitosos, pero se observó que las madres adolescentes no participaban. Aproximadamente un cuarto de la población femenina son madres solteras menores de 18 años y el proyecto, que actualmente apoya la Fundación, tiene por objetivo a éstas madres y a los adolescentes en riesgo.

Un centro preescolar en Dominica

El proyecto se inició en septiembre de 1986 en la capital, Roseau y sus alrededores. Se creó un curso de un año para 40 adolescentes, 15 de las cuales son madres. El proyecto desea incluir varones jóvenes en el programa, pero hasta el momento no lo ha logrado. Las áreas que cubre el curso fueron discutidas previamente con los alumnos e incluyen la crianza del niño, su desarrollo, salud y alimentación, educación sobre la vida familiar, desarrollo espiritual, manejo del hogar, mecanografía y trabajo de oficina.

Todas las secciones del curso combinan la experiencia práctica con el conocimiento teórico e incluyen agricultura básica, costura y tejido. El objetivo es ayudar a los participantes a lograr que adquieran suficientes conocimientos y experiencia para que sean padres responsables y confiados, además de asistirlos en la adquisición de habilidades que les permitan llevar vidas independientes. Parte integral de esto último es la sección del desarrollo espiritual del curso, donde el objetivo es conseguir que los alumnos tengan una imágen propia positiva.

Una visión desde el Bronx

Ann Cook

Ann Cook dirige un proyecto de la Fundación con base en el Bronx Sur, distrito de la ciudad de Nueva York, Estados Unidos. El proyecto se localiza en dos colegios secundarios y se concentra en el desarrollo de la comprensión de las responsabilidades e implicaciones de convertirse en padres. Los alumnos del colegio, muchos de ellos padres adolescentes, participan en centros de atención infantil ubicados en los colegios. En este artículo Ann Cook comenta respecto a ciertos temas sociales y psicológicos implicados en el problema de convertirse en un padre adolescente.

El Bronx tiene una población adolescente de cerca de 210.000 jóvenes. Cada año aproximadamente 7.500 mujeres jóvenes quedan embarazadas y 3.500 tienen un hijo. Esta tasa de natalidad – 18.8 por ciento – se mantiene y es la más alta de la ciudad de Nueva York. Algo similar ocurre en el distrito de Harlem del Este. Es necesario reconocer la importancia del sentido del valor propio, de las habilidades para establecer metas y tomar decisiones, ayudando a evitar caer en el ciclo de 'niños criando niños'. En nuestra experiencia, muchos de los adolescentes mayores tienen bebés intencionadamente. Para aquellos que se sienten aislados o ven limitado el futuro, un bebé ofrece la perspectiva de tener a alguien a quien querer y dirigir. El embarazo también es una forma de atraer la atención, para una niña que se siente olvidada. Un observador comentó: 'La idea de atrapar a un pretendiente puede motivar a algunas adolescentes. Otras pueden encontrar en un embarazo un camino seguro para independizarse de sus padres, o para convertirse en las 'iguales' de sus madres. Algunas buscarán 'ser iguales a sus amigas embarazadas.'

Muchas de las que quedan embarazadas accidentalmente se oponen al aborto por razones de orden moral o religioso. Entonces, lo que pudo haber sido un encuentro sexual casual, se transformó en un embarazo. Esto no es considerado inaceptable – muchas de nuestras amigas están embarazadas y no tienen de qué avergonzarse.

Nuestra sociedad no se encuentra profundamente comprometida en su actitud hacia las responsabilidades del padre. Se habla mucho de estas cosas pero hay mucha evidencia (falta de servicios de atención infantil, la calidad de los programas televisivos para niños, el uso de niños en publicidad) que muestran que lo que se dice públicamente respecto al rol de los padres es un mensaje poco claro, por no decir cínico.

En la actualidad los servicios y la atención pública están enfocados principalmente hacia el tema de la prevención del embarazo, con clínicas en los colegios y educación sexual. Muy poca atención se ha dado a los hijos de padres adolescentes. Los programas escolares sobre la atención del niño dan poca importancia a la participación del padre. Las autoridades escolares tienden a ver que el lugar del padre adolescente se encuentra en una sala de clases donde se trata el tema, más que en una guardería. Y ahí donde existen, las clases para padres tienden a centrar la atención en temas

como la prevención del embarazo o la custodia del niño, y no tanto en aquellos aspectos más abstractos como el desarrollo del niño, la participación del padre y su defensa.

La sociedad norteamericana es individualista, no colectiva. La actitud hacia la niñez tiende a ser individual en vez de social. La mayoría de los programas de entretención grupal, de los sistemas de subsidio maternal y casi todos los jardines infantiles son desarrollados por y para la clase media. Existen disparidades enormes entre los servicios disponibles para aquellos que poseen los recursos para pagarlos y para quienes no los tienen. La ciudad de Nueva York, que por mucho tiempo ha sido considerada como aquella que tiene los sistemas escolares más progresistas del país, sólo ahora ha comenzado a instituir programas para niños de cuatro años de edad, con apoyo público, y éstos, en mi opinión, no son los más adecuados.

Nueva York, EE.UU.: los alumnos experimentan con juguetes infantiles y anotan sus observaciones en hojas especiales

El sistema de bienestar público, un programa federal con plazos de pago establecidos por el estado, no tiene en cuenta la noción de la familia. Asimismo, la idea del 'pago por trabajo' (en inglés 'Workfare') concebida por el Presidente Reagan, que sujeta el pago del subsidio a la participación del beneficiario en un programa de trabajo, disminuye aún más la importancia de la familia y el rol que los padres juegan en la crianza de los hijos preescolares. Según el plan 'pago por trabajo', un beneficiario del subsidio debe trabajar, dejando a sus hijos al cuidado de otros. El ser padres no es considerado un trabajo que justifique el pago de un subsidio. Este es el panorama político de la situación y no existe un grupo de presión lo suficientemente fuerte como para alterar esa percepción.

El convertirse en padres es difícil para cualquiera y al adolescente desaventajado se le agregan las cargas de su propia adolescencia y el problema económico. Ser un padre adolescente significa criar niños con muy poco dinero, en comunidades marginadas, sin servicios decentes, y sin locales de salud, educacionales y recreacionales adecuados, así como en comunidades acosadas por el abuso de las drogas.

Como consecuencia, ser un padre adolescente es un problema: para los padres, para sus hijos y para la sociedad en general. La estadística más baja de escolares que ya no asisten al colegio en la ciudad es de un 43 por ciento. En zonas como el Bronx la cifra es más alta. El desempleo está por encima del 50 por ciento. Los padres adolescentes y sus hijos se encuentran en el nivel de más alto riesgo.

'Una actitud negativa hacia los profesionales, basada en la experiencia y la desconfianza'.

Es probable que existan muchas razones por las cuales los adolescentes no utilizan los servicios de control de la natalidad. Tal vez algunos no los conozcan tanto como deberían, pero es más complicado que eso. Algunos observadores como la Dra. I. Hilton, psicóloga del Ferkhauf School of Psychology, creen que 'los jóvenes simplemente no poseen la fuerza psicológica para reconocer las consecuencias de sus acciones.' Argumenta que los adolescentes tienden a ser impulsivos. Por supuesto, como lo admiten los propios adolescentes, hacer uso de los servicios de control de natalidad significa admitir frente a un adulto que uno mantiene relaciones sexuales, lo cual no siempre resulta fácil de hacer. Además, las clínicas no siempre convienen o son accesibles. Debería existir un sistema de servicio completo, con el fin de que los contraceptivos formen parte de un sistema

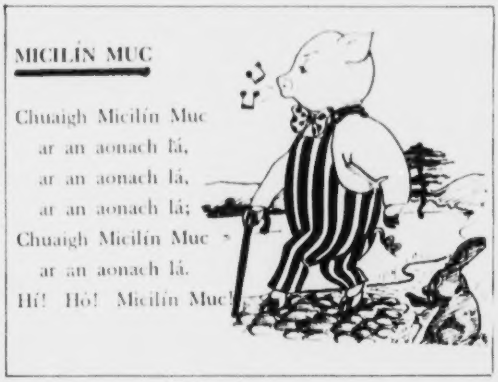
total de atención sanitaria. Las clínicas de los colegios en Nueva York ofrecen estos servicios, pero causan mucha controversia.

Finalmente, es importante destacar que los servicios que otorgan los profesionales no siempre son aceptables para los adolescentes. Existe una actitud negativa hacia los profesionales, basada en una mezcla de experiencia y desconfianza. He aquí lo declarado por un padre adolescente ante una comisión de representantes de la agencia comunitaria: 'Nos dicen que tenemos que hacer tal cosa, pero nos ponen contra la pared ... No deseo ir a una oficina y pedir ayuda y sentirme inferior a la persona que supuestamente debe ayudarme.'

El contexto multicultural

¿Es posible identificar ciertos aspectos de la vida y denominarlos 'cultura', e implicar con ello que hay otros aspectos que no forman parte de la 'cultura'? Algunos especialistas tienden a señalar al folklore, a las tradiciones que se trasmiten de generación en generación, a la alimentación, a la vestimenta, al idioma y a la crianza de los niños como los elementos que componen la 'cultura'. La Fundación, en cambio, utiliza una definición más amplia, una que abarca de hecho, en su totalidad, la vida de las gentes con que trabaja y que incluye los aspectos filosóficos, socioeconómicos y políticos, además de los asuntos de la vida diaria.

En efecto, la cultura es la forma específica en que vivimos – cómo nos relacionamos con el tiempo y con el espacio, cómo nos organizamos, construimos una filosofía de la vida, definimos los valores compartidos, alcanzamos satisfacción estética y desarrollamos un lenguage (no sólo oralmente) que es la expresión de esta totalidad. Los valores, metas y estructuras con que nos educamos a nosotros mismos y a nuestros hijos reflejan y son los pilares de nuestra cultura. Es en el contexto multicultural donde surgen los problemas, que coinciden con el histórico interés de la Fundación por los marginados.



Ejemplos de un libro infantile en Gaélico hechos por el proyecto en la costa occidental de Irlanda

Ahí donde dos o más culturas comparten (o tratan de compartir) un mismo espacio físico, encontramos que, a menudo, a la cultura se la utiliza como un recurso manipulable para la dominación de un grupo por otro, chocándo la cultura dominante con la del grupo subordinado. Los legados de nuestro pasado forman parte, en gran medida, del mundo presente y por ello, no resulta sorprendente que muchas culturas dominantes encuentren difícil ver y fortalecer a las minorías que se encuentran entre ellas. De igual forma, tampoco sorprende que muchos miembros de grupos minoritarios hayan perdido su confianza en sí mismos y su orgullo en el propio estilo de vida, luego de haber padecido por generaciones la opresión y el menosprecio.

En estas circunstancias el multiculturalismo no es un proceso de asimilación nivelador. Es más bien el reconocimiento de las diferencias culturales como aspectos positivos de la sociedad. No hay culturas superiores o inferiores: cada una es legítima para quienes la practican. No abogamos por la preservación de la cultura *'per se'*. Como indicador, la preservación de ésta ha demostrado ser ineficaz y al mismo tiempo denigrante para las personas involucradas. La cultura, y su expresión práctica es dinámica y nuestras sociedades deben constantemente adaptarse a este hecho. Lo que queda claro es que existe una interdependencia entre los aspectos materiales y no materiales de la cultura, los cuales deben funcionar si ha de conseguirse el desarrollo de toda la sociedad. A pesar de que las numerosas variables que determinan el comportamiento son casi siempre las mismas, la forma en que éstas interactúan indica que cada grupo humano ha establecido sus raíces en su medio ambiente. Pese a la presión hacia la estandarización y la modernización, el grupo social individual debe retener para sí la responsabilidad última de transformar su medio ambiente.

El aplicar estos principios a la educación multicultural significa permitir que la gente tenga acceso a la mayor cantidad de información posible, darles las oportunidades para que ellos mismos (no los profesionales) consideren y discutan sus propias necesidades, deseos, estilos de vida, características personales y potenciales. Para que sea eficaz, este proceso debe comenzar al nivel del niño y la familia.

Tomando el más amplio punto de vista de la cultura, es posible ver que casi todos los proyectos apoyados por la Fundación caen en la categoría multicultural. En casi todos los proyectos, las actividades se concentran en grupos de personas cuyos estilos de vida y cuya posición general, en términos socioeconómicos, son de alguna manera diferentes de aquellos de la mayor parte de la sociedad. Sin embargo, para efectos de este artículo, hemos restringido nuestra definición a aquellos proyectos que trabajan con grupos que poseen claras diferencias culturales respecto de la mayor parte de la sociedad del país que habitan.

La experiencia de la Fundación

¿Es posible comparar una comunidad árabe en Israel, con un campamento de refugiados indochinos establecido en Tailandia? ¿Qué similitudes pueden haber entre un grupo de inmigrantes africanos, radicados en Francia y el estilo de vida de los esquimales de Alaska?

Aunque parezca increíble existen semejanzas, entre unos y otros, que trascienden las fronteras nacionales y continentales. Y ello, a pesar de lo diferentes que puedan resultar las culturas, experiencias y tradiciones de cada una de estas minorías.

Este fue uno de los aspectos más relevantes que analizaron 31 líderes de proyectos y especialistas independientes, procedentes de 19 países, que asistieron al seminario internacional organizado por la Fundación en 1984, en Granada, España. La Fundación respalda, en la actualidad, el desarrollo de 20 proyectos, todos ellos relacionados, total o parcialmente, con el tema central del seminario: las sociedades multiculturales y la atención y educación en la primera infancia. Dicha materia forma parte importante de la labor que la Fundación ha llevado a cabo en la presente década y de ahí su interés por ampliar el necesario intercambio de información, ideas y experiencia al respecto.

Pese a que los proyectos se desarrollan en los más diversos contextos, en el seminario se destacó el hecho de que las diferencias culturales, más que una desventaja educacional para las familias y sus hijos, constituyen para ellos un poder social. En numerosos países esta noción gana cada vez más terreno, desvirtuando aquella que prevalecía y que, de algún modo, señalaba a las culturas minoritarias como 'inadecuadas'.

Los proyectos en desarrollo no dan respuesta a todas las interrogantes y las experiencias de uno no se repetirán necesariamente en otras áreas de un país, o fuera de él; sin embargo, hay desafíos que son comunes y lecciones a extraer, útiles para todos. ¿Cuáles son estos desafíos comunes?

Marginalidad: Todos los proyectos trabajan con grupos marginados, ya sean éstos inmigrantes o nativos, sin poder ni influencia social y que por diversos motivos han perdido su posición predominante, o nunca la tuvieron. En muchos casos, legalmente no pueden participar en la toma de decisiones o sus derechos han quedado supeditados a los de la mayoría. Si a esta ausencia de poder se le agrega la falta de trabajo, vivienda, alimentación, atención médica y de un buen sistema educacional, el panorama es aún más complicado. Cada uno de estos factores es síntoma del otro.

Educación: Ninguno de los grupos minoritarios en cuestión tiene influencia en el sistema educacional que es proporcionado a sus hijos. Por ello, los proyectos centran su quehacer principalmente en la etapa preescolar, que es la más flexible. El conflicto entre culturas es más claramente apreciable durante el proceso educativo de un niño pequeño, es decir, cuando se le enseña a integrarse en una sociedad, al tiempo que debe asumir los valores de su propia cultura. El choque se produce al educar niños que provienen de una cultura minoritaria, sólo a través de los valores de una

derecha: Monjes budistas enseñan a niños Khmer en un campamento para refugiados en Tailandia.

cultura mayoritaria. Es aquí donde la acción de los proyectos causa impacto.

Familia: Los proyectos otorgan gran importancia a las familias de niños en edad preescolar. Se les anima a enorgullecerse de sus propias culturas y a integrarse al mismo tiempo en la sociedad en que se encuentran inmersos. Un desafío adicional es el siempre cambiante concepto de 'familia', particularmente en las naciones de Occidente. Lo que una vez fueron familias extendidas, se ha transformado en 'familias nucleares' y, hoy en día, con frecuencia encontramos familias de un solo padre, que por lo general son encabezadas por la madre. Estos cambios afectan por igual a todas las culturas, pero en el caso de las minorías, dicho cambio tiende a ser más brusco y a ocurrir en el lapso de una sola generación.

La Comunidad: La organización comunitaria de muchas sociedades minoritarias era dirigida por los ancianos o miembros respetados de una tribu, clan, grupo o familia, quienes tomaban las decisiones y aseguraban su ejecución. En la actualidad, es poco frecuente que las minorías practiquen dicho sistema en las sociedades en que viven, ya que sus miembros están dispersos y los roles de quienes tomaban las decisiones los cumplen hoy funcionarios locales o nacionales. Algunos proyectos han logrado encarar el problema, empleando en su trabajo a los líderes tradicionales, reforzando de esta manera la cultura minoritaria, al tiempo que la utilizan como fuerza de desarrollo.

'Padres en Sociedad', *Flora Macleod, 1985, Centro Comunitario de Desarrollo Educacional, Briton Road, Coventry CV 2 4LF, Inglaterra (arriba).*

'Sociedades Multiculturales: Atención y Educación en la Primera Infancia', *Resumen Informativo y Conclusiones de un Seminario Internacional, Granada, España, Fundación Bernard van Leer, 1984. (También disponible en español).*

Valor Similar

Idioma: Para los proyectos este aspecto forma parte integral de la cultura, ya que es a través del idioma que conocemos el mundo y nos vinculamos a él. Sin una sólida formación lingüística básica, la educación no puede beneficiar a los niños. Por lo tanto, los proyectos tienden a respaldar una educación preescolar en la lengua materna, la cual da a los niños una base sólida sobre la cual desarrollar y aprender, posteriormente, un segundo idioma. La misma importancia debe otorgarse a ambos idiomas, no debe haber uno 'mejor' que el otro. Es así como, gran parte de la labor de los proyectos es destinada a la producción de libros, cuentos y otros materiales, en el idioma materno de los niños, destacando su cultura y experiencias. Aquel material que refleje únicamente los valores de la cultura mayoritaria puede provocar sentimientos de inferioridad.

La Sociedad Mayoritaria: Los miembros de una sociedad mayoritaria son lentos en apreciar los valores y culturas de las minorías que los rodean. Estos deben enfrentar a menudo el resentimiento, el prejuicio, la discriminación y la incomprensión, aún en aquellos países en que existen leyes anti-discriminatorias y se protegen los derechos de las minorías. Por tanto, para los proyectos que trabajan en este área, se plantea otro desafío: educar a la mayoría en la comprensión y aceptación de la labor que realizan y lograr así que también comprendan y acepten a las minorías, como individuos y como grupos.

Enfoque Grupal

En forma similar a lo que ocurre con proyectos apoyados por la Fundación en otros campos de acción, los proyectos de éste área también buscan el desarrollo de un medio ambiente sano y estimulante para los niños en edad preescolar, conjuntamente con los padres, la comunidad y otros servicios, cuando ello se requiere. Las diferencias se producen principalmente en relación al idioma y la cultura, y a la necesidad de producir material adecuado para el respectivo grupo minoritario. Así, por ejemplo, en Australia, el Instituto de Capacitación y Cultura Aborigen (IECA) entrena a la gente en grupos y no a nivel individual. Este método asegura la existencia de un grupo de personas con habilidades, conocimientos y comprensión del desarrollo de la infancia en el seno de una comunidad. El uso de equipos tiene, en efecto, sus raíces en la cultura aborigen, cuyo sistema de interrelación se basa en clanes y grupos. Por el contrario, el IECA señala que el enfoque oficial está centrado en los individuos, lo cual, a su juicio, puede minar el sistema tradicional de clanes y grupos, al tiempo que beneficia sólo a un pequeño número de aborígenes, los cuales se limitarán a administrar a una mayoría.

El plan de capacitación, elaborado en consulta con las comunidades aborígenes, abarca cuatro áreas principales: prácticas paternales, nutrición, medio ambiente y cultura. Equipos de distintas comunidades serán formados, de acuerdo a similitudes en el idioma, alimentación o herencia cultural común. Este método asegurará que el entrenamiento beneficie a las comunidades involucradas, al tiempo que les permitirá compartir ideas, necesidades y aprendizaje. Asimismo, los participantes adquirirán nuevas perspectivas respecto de otras comunidades aborígenes.

La situación en Tailandia es totalmente diferente. Las Asociaciones de Mujeres Khmer trabajan en campamentos para refugiados de Kampuchea y el plan de trabajo para el primer año fue elaborado conjuntamente con el doble propósito de producir programas de trabajo y estimular a los comités ejecutivos a trabajar y pensar como grupos. Como resultado de ello, los planes se basarán en tres puntos principales: buscar la activa participación de las mujeres en la vida comunitaria; lograr, a través de ellas, mejorar la calidad de vida de sus congéneres y crear estabilidad en el medio ambiente de los niños pequeños. El proyecto descubrió en los niños Khmer atributos positivos, tales como un alto nivel de habilidad psico-motora, estabilidad emocional, adaptabilidad, flexibilidad, así como una alta capacidad de interacción grupal. La cultura Khmer atribuye gran importancia a la disciplina y al aprendizaje formal. En este sentido, el proyecto desea inculcar en las madres la noción de que los niños aprenden jugando; por lo tanto, se enfatiza la importancia del tiempo libre. Dicho

concepto también se aplica a los juegos tradicionales, los cuentos y danzas folklóricas. Carpinteros y trabajadores de la construcción fabrican juguetes de bajo costo y equipamiento básico en los campamentos, lo cual también permite que exista una interacción con los niños. La falta de comunicación verbal entre niños y adultos existe en todos los campamentos. Por esta razón, los programas educacionales destinados a mujeres incluyen, en gran medida, el tema del desarrollo del idioma. También la selección de artistas y escritores, así como de compositores de cada campamento, beneficiará a los niños en el desarrollo del idioma.

Hostilidad y Desconfianza

Otro tipo de grupo minoritario es el que abarca el Programa educacional y de apoyo al padre 'viajero' en Irlanda. Los 'viajeros' suelen enfrentar hostilidad y desconfianza, debido a que la población mayoritaria no puede aceptar el estilo de vida nómada que llevan. Dicho estilo de vida implica que las edificaciones tradicionales no pueden utilizarse como centros de recreación o como jardines infantiles. Por ello, el proyecto está adaptando caravanas como *'Naoinrai'* (locales preescolares), que son pintadas y arregladas por los propios 'viajeros' y administradas por las 'madres-viajeras'. Las visitas que los 'viajeros' para-profesionales efectúan a los hogares de estos grupos minoritarios forman parte importante de la labor que realiza el proyecto. En estas ocasiones, más que dar consejos, los visitantes procuran elevar la confianza en sí mismos de los 'viajeros' y desarrollar en ellos habilidades como padres de familia. Otro aspecto de la labor del proyecto es el desarrollo y producción de material educativo, lo cual se ha iniciado con la composición de canciones infantiles basadas en la vida del 'viajero'. Uno de los problemas que ha surgido es la actitud de los profesionales. Por lo general, éstos estiman que su propia cultura y conocimientos son superiores a los de los grupos minoritarios con los cuales trabajan. De ahí el resentimiento hacia los para-profesionales. Este surge en razón de que los profesionales temen por sus respectivos trabajos, o porque suponen, erróneamente, que personas con poca o ninguna formación no están capacitadas para hacer el trabajo.

Un enfoque muy distinto es el que se emplea a través de la Unidad para la Educación Familiar en el Reino Unido. En tres diferentes sectores educativos, la labor de la mencionada Unidad se centró en los profesores entrenados profesionalmente, quienes actuaron como conexión entre el hogar y la escuela. El informe del proyecto describe este experimento, que buscó la integración de los padres musulmanes en la educación de sus hijos. El informe también sugiere que la previa falta de integración de estos padres puede explicarse, en parte, por la estricta religiosidad de las comunidades musulmanas; por las actitudes más excluyentes en relación al rol de la mujer que éstas comunidades tienen respecto de la sociedad anfitriona y por los fuertes lazos internos que poseen. Las tareas de los profesores vinculados variaron dependiendo de las áreas y escuelas en las que trabajaban. Dichas tareas incluían el desarrollo del idioma; prácticas religiosas; arte, oficios y proyectos en la escuela; la explicación de las políticas educacionales a los padres; el contacto con colegas y servicios, y la producción de material educativo. Se animó a los padres a visitar las escuelas y a ayudar en las clases. Se dieron cursos de inglés y oficios tradicionales para las madres en los establecimientos escolares. En una escuela, las madres dieron clases de Gujerati a los profesores. Los resultados de este proyecto experimental están ahora siendo usados por otras autoridades educacionales que desean organizar proyectos similares.

Libre Elección Cultural

El idioma es un factor importante en el proyecto sueco de educación en la primera infancia para refugiados y poblaciones minoritarias. Gran parte de los inmigrantes de Suecia provienen de otros países nórdicos, especialmente de Finlandia; pero hay grupos numerosos oriundos de Europa Oriental, Turquía, Sudamérica y Vietnam. Una ley, aprobada en 1975, establece tres normas políticas: igualdad entre los inmigrantes y los suecos; libre elección cultural y cooperación y solidaridad. A once años de su promulgación, el proyecto está descubriendo que estas normas no siempre se dan en la práctica. El proyecto está trabajando en numerosas áreas con grupos minoritarios específicos, ayudándolos a levantar sus propios locales preescolares, a desarrollar sus propios materiales de trabajo y animando a los padres a que se integren en el quehacer comunitario. Todos los niños tienen el derecho a ser educados en su propio idioma, en escuelas y jardines infantiles, y la meta es lograr que los niños inmigrantes sean bilingües y tengan acceso a ambas culturas.

derecha: Niño Saami, un grupo de minoría en Scandinavia

El espectro que abarcan las áreas de trabajo de los proyectos apoyados por la Fundación es muy amplio. El trabajo no es fácil, pero los resultados son muy alentadores y disipan totalmente la creencia, largamente sostenida, de que formar parte de una cultura minoritaria es lo mismo que padecer una enfermedad.

49

Noticias de la red de proyectos

Argentina: Diseminación a nivel provincial

El Proyecto de Educación de Padres de Chaco, que está siendo implementado por el Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social (CIPES), con el apoyo de la Fundación, está siendo integrado a una unidad especial del Departamento de Educación de la Provincia de Chaco, con el fin de diseminarlo a lo largo y ancho de toda la provincia. El proyecto ha logrado la participación de los padres y los profesores en la educación de los niños pequeños que habitan una zona rural marginada y muy aislada. Asimismo, ha logrado reforzar el rol de los padres como educadores en el hogar, ha desarrollado material educacional para su uso en la casa y ha sistematizado y desarrollado programas de capacitación y materiales para los profesores.

Un centro preescolar en la provincia de Hebei, Republica Popular de China

Australia: Los habitantes de las Caravanas

Ha comenzado el trabajo en terreno del nuevo proyecto para los niños que viven en las zonas de caravanas en New South Wales. Al iniciar oficialmente el proyecto, el consultor de la Fundación, Profesor Hugh Philp, miembro del comité asesor del proyecto, hizo entrega de las llaves de una nueva unidad móvil que será utilizada como centro recreacional del proyecto. El Gobierno Estatal de New South Wales introdujo una legislación que tendrá un considerable impacto en el trabajo del proyecto. El Acta de los Habitantes 'Viajeros' reconoce el derecho de quienes viven en caravanas a residir en zonas especiales para caravanas y establece normas mínimas de sanidad, medio ambiente y áreas recreacionales.

Brasil: Manual para monitores

El Departamento de Educación y Bienestar Social de la Municipalidad de São Paulo está elaborando un manual para monitores basado en la experiencia de los primeros dos años y medio del proyecto apoyado por la Fundación. Esto sirve para capacitar a los adolescentes para que sean ayudantes de profesores en los niveles superiores de los jardines infantiles municipales de áreas marginadas de la ciudad y de los barrios marginados de los alrededores de São Paulo. Más de 300 monitores han completado su capacitación en servicio, mientras otros 400 están siendo capacitados.

China: Novedad para la Fundación

Como continuación a la visita de la Misión Asesora de la Fundación Bernard van Leer, el Instituto Central de Investigación de la Educación de Beijing trabajará con la Fundación en el desarrollo de un sistema de capacitación y de apoyo en el trabajo para profesores preescolares no calificados. El objetivo es capacitar un cuadro de 'profesores especiales', que se convertirán en profesores capacitadores a nivel de pueblos; armar un sistema de apoyo para ellos; desarrollar un curriculum apropiado y materiales adecuados para colegios preescolares rurales y trabajar en la consecución de métodos para llegar a las familias y ayudarlas a crear un medio ambiente más sano y estimulante para sus hijos. El centro de operaciones del proyecto quedará ubicado en el Centro de Recursos Rurales y Capacitación en la Provincia de Hebei, y será supervisado por un comité que incluirá representantes nacionales, regionales y locales.

Colombia: Consultoría en Panamá

El Centro Internacional para la Educación y el Desarrollo Humano (CINDE), apoyado por la Fundación en Medellín, está trabajando en conjunto con el Ministerio de Educación de Panamá. La consultoría incluye el asesorar al Ministerio en cursos de capacitación para capacitadores que trabajan para el gobierno, quienes a su vez capacitarán a profesores, padres y a otros capacitadores. El Ministerio también utilizará materiales desarrollados por CINDE con base en el proyecto en Promesa '*El Choco*'. Estos incluyen: Estimulación Temprana, para niños de 0 a 3 años de edad; Preescolares, para niños de 3 a 6 años y Aprender a Pensar, destinado a niños de 6 a 12 años de edad.

EE.UU.: Premio por contribución a la educación

La Dra. Mari-Luci Jaramillo, investigadora que dirige el programa de la Fundación para la educación de la familia hispánica en Nuevo México, fue la ganadora del Premio Anne Roe de la Escuela de Graduados de Educación de la Universidad de Harvard. El galardón lleva el nombre de la primera mujer que conquistó una posición en dicho establecimiento de estudios superiores. El premio

50

fue establecido para honrar a aquellos líderes en la educación que han contribuído en dicho campo al desarrollo profesional de la mujer. Cada dos años se presenta el galardón a la persona que represente un modelo de liderazgo y excelencia para las mujeres, que haya roto los esquemas de estereotipos tradicionales para el hombre y la mujer, que haya entregado a las mujeres las herramientas para ayudarse a sí mismas y que haya hecho una contribución significativa a la comunidad local, a la profesión de educadora o a la nación.

España: taller nacional

Más de 250 especialistas en educación a lo largo de todo el país acudieron al taller nacional en Torremolinos, organizado por el proyecto de la Fundación para la primera infancia, en Andalucía. El Dr. Freddie Wood, Director de Programas, representó a la Fundación en el taller nacional y explicó la labor de la entidad. Por su parte, el personal del proyecto de Andalucía destacó su éxito en el desarrollo de centros para la primera infancia, con amplio apoyo y participación de la comunidad.

arriba: Niños Españoles aprendiendo a contar con tazas

Israel: Establecimiento de Asociación Nacional

Una Asociación Nacional para los proyectos ligados a la Fundación Bernard van Leer, en Israel, fue establecida en ese país. Su función es dar comienzo y promover el intercambio de información y experiencia entre los proyectos, ayudar y facilitar el desarrollo del personal, identificar y documentar los innovadores modelos educacionales para la primera infancia y la comunidad, proveer de un centro para la representación de los intereses de la Fundación en Israel, y actuar como modelo para la educación infantil temprana, con base en la comunidad, existente en el país.

Italia: características del proyecto incluídas en nuevo libro

La características del proyecto 'Tiempo para la Familia' en Milán, aparecen en un libro publicado en Italia. El autor del libro, Franco de Angelis, ex-Secretario de Educación de la Municipalidad de Milán, dedicó el capítulo sobre la educación de los niños pequeños a la experiencia lograda por el proyecto de la Fundación. En general el libro, titulado *'El Sistema Educativo en relación a las Realidades de la década de los años 1990'*, analiza tanto la filosofía como las aplicaciones prácticas que se requieren para desarrollar nuevas estructuras de apoyo que se adaptarán mejor a las necesidades de las familias en los años 1990.

Jamaica: galardón para Consultor de la Fundación

El Consultor Honorario de la Fundación en Jamaica, Sr. Dudley Grant, fue nominado para el galardón de Comandante de la Orden de Distinción de Jamaica por el Presidente de la nación, con ocasión de celebrarse el 25 aniversario de la independencia de Jamaica.

Japón: Estableciendo lazos institucionales

Luego de sólo un año de operación, el proyecto Hogar Bethany, que ofrece ayuda, rehabilitación y atención a las familias de un solo padre, está teniendo gran éxito en el establecimiento de fuertes lazos con otras instituciones del país. El proyecto fue anfitrión de una reunión que tuvo por objeto agrupar a las personas responsables de trabajar con familias de un solo padre dentro del Ministerio de Salud y Bienestar Social, de la Municipalidad de Tokyo, oficiales de un distrito local, tres fundaciones japonesas, la Asociación Nacional de Bienestar Social, y académicos, para que conversaran acerca de sus actividades.

Lesotho: Seminario sobre estrategias de capacitación

Los coordinadores nacionales del programa de la Fundación para incrementar la capacidad nacional de atención de la primera infancia y la educación en Botswana, Lesotho y Swazilandia, realizaron su segundo seminario en Lesotho. La reunión, a la que también asistieron representantes de UNICEF y de la Fundación, sirvió para que se compartieran las experiencias en sus respectivos países y para desarrollar una estrategia que permita la capacitación práctica del mayor número posible de profesores preescolares.

Un centro preescolar en Nicaragua

arriba: Niños en Sarawak

abajo: Seminario de Lesotho

Malasia: Educación de los padres por Vía de la Televisión

Una serie de microprogramas *(spots)* televisivos sobre técnicas educativas para los padres será transmitida a nivel nacional. En la producción de dichos programas trabajan, conjuntamente, el Ministerio de Servicios de Bienestar, a través de un proyecto de los Servicios Alternativos para la Atención Infantil, y el Instituto Asiático para la Difusión del Desarrollo (Kuala Lumpur).

Malasia: taller en Sarawak

Treinta participantes asistieron al taller en Sarawak, que duró dos semanas. La reunión fue dedicada a la identificación de actividades y estrategias para lograr la participación de la comunidad en las actividades escolares y posibles proyectos de educación comunitaria. En el terreno práctico los participantes visitaron el área de Bau y trabajaron con la comunidad local en la reparación del tejado del colegio, la limpieza de una pileta, y la fabricación de juguetes. El taller reunió personal de los proyectos de Sabah y Sarawak, además de directores y representantes de organizaciones educacionales locales. Fue dirigido por Margaret Kabiru del proyecto apoyado por la Fundación en Kenya.

Marruecos: apertura oficial de un centro de capacitación

El nuevo centro de capacitación y jardín infantil modelo que utiliza el programa piloto de capacitación preescolar, apoyado por la Fundación en Rabat, fue inaugurado oficialmente por el Ministro de la Juventud y el Deporte. El Ministro alabó la labor innovadora del centro y a los aprendices que completaron el primer año del curso efectuado en ese recinto.

Mozambique: dificultades únicas

Años de continua sequía, combinados con la guerra civil están creando aún más problemas en la ya muy desaventajada sociedad de Mozambique. El proyecto 'Servicios Comunitarios para Niños Pequeños' apoyado por la Fundación, y con base en el Ministerio de Salud, continúa con sus actividades de alentar la participación de los padres y la comunidad en la prestación de servicios a los niños pese a todas las dificultades. Presiones adicionales son ocasionadas por la desnutrición severa que afecta a la población, de la cual más de un millón de personas son refugiados.

Nicaragua: Curso de capacitación en Colombia

Tres miembros del personal del Ministerio de Educación, Departamento Preescolar, responsables del proyecto de la Fundación en áreas rurales, asistieron al curso de capacitación de tres semanas de duración del Centro Internacional para la Educación y el Desarrollo Humano (CINDE), en Colombia. Los tres miembros del personal, uno proveniente del Ministerio en Managua, y los otros dos de oficinas rurales, recibieron cada uno su capacitación en planificación e implementación de proyectos de desarrollo de cursos de capacitación para profesores preescolares y voluntarios y producción de materiales educativos y juguetes a base de materiales locales.

Nicaragua: Nuevos Centros Preescolares

Pese a las considerables dificultades que enfrentó el proyecto de Educación Preescolar y Comunitaria en Areas Rurales, desarrollado por el Ministerio de Educación, ya ha conseguido iniciar las actividades de cuatro nuevos centros preescolares (expansiones) en el norte del país. Los centros son dirigidos por educadores comunitarios, asistidos por educadores populares, quienes trabajan en los centros y también visitan a los padres en sus casas, con el fin de interiorizarse sobre varios aspectos del desarrollo de los niños, incluyendo salud, alimntación e higiene. Las visitas a los hogares también sirven para amimar a los padres a participar más activamente en la educación de sus hijos. Los padres ayudan a fabricar juguetes y

materiales de aprendizaje y a construir locales sencillos que son utilizados como jardines infantiles y centros comunitarios. Gracias al trabajo voluntario, los fines de semana, las escuelas en Ocotal, Yali, Pantasma y Galapa han iniciado sus actividades, pese a la gran escasez de materiales de construcción y al hecho de que algunos de los pueblos están ubicados en la que es considerada zona de guerra (lo cual afecta el transporte). En aquellos lugares donde no hay disponibilidad de servicios oficiales, los jardines infantiles se desarrollan en casas privadas de familias locales.

Nigeria: Cada imágen cuenta una historia

Margaret Akinware, coordinadora del proyecto de la Fundación para mejorar la atención básica y el desarrollo infantil, ha producido una serie de fotografías con explicaciones para destacar los temas en los cuales se concentrará el proyecto. A pesar de que el proyecto sólo lleva tres meses en

arriba: Preparando 'eko', un tipico flan de maiz de Nigeria para venderlo en el mercado

derecha: Refugiados Afghanos

operación, el libro de fotografías ilustra muy claramente el bien pensado objetivo que perseguirá. Entre los temas que cubre figuran las actividades remunerativas para la mujer, como la fabricación del tradicional jabón negro, aceite de palmeras y el procesamiento de la cassava, así como la preparación del flan de maiz; el rol de los niños; sus actividades recreativas; y la importancia de agua limpia, salud maternal y buena alimentación en la prevención de enfermedades y muerte en los niños.

Nueva Zelanda: proyecto de las Islas del Pacífico

Se ha iniciado un nuevo proyecto con el apoyo de la Fundación en Nueva Zelanda. Se concentra en la gente de las pequeñas islas del Pacífico que han emigrado en los últimos cuarenta años en la búsqueda de trabajo. La comunidad comprende cerca de 150 mil personas que viven principalmente en las ciudades. El Ministerio de Educación coordina el proyecto en el cual también participan otros ministerios, así como las dos principales instituciones representantes de las comunidades de las Islas del Pacífico. El proyecto tiene por objetivo desarrollar y fortalecer la educación de la primera infancia en el hogar y en los centros, y pretende capacitar a las madres y profesores/supervisores y fomentar prácticas para mejorar la salud y la nutrición. Toda la labor pondrá énfasis en las propias costumbres y lenguages y estimulará la aceptación de las diferentes prácticas culturales en el mundo de la educación.

Pakistán: ayuda a los refugiados afganos

Junto con el Comité Internacional de Rescate, de orígen norteamericano y la Fundación para Refugiados, de los Países Bajos, la Fundación ha acordado apoyar un proyecto en Pakistán para la estimulación temprana y la educación familiar de los refugiados afganos. Cerca de tres millones de afganos han encontrado refugio en Pakistán desde 1979, año de la intervención soviética. Proceden en su mayoría de aisladas zonas rurales, son en gran medida analfabetos y viven en malas condiciones físicas y sociales. El proyecto trabajará con niños pequeños y sus madres para desarrollar servicios comunitarios de bajo costo y para estimular el desarrollo general de los niños, prestando particular atención a la salud, la nutrición y los factores ambientales. El proyecto inicialmente trabajará en 14 aldeas de refugiados en la Provincia de la Frontera Noroccidental. Existen cerca de 310 aldeas de este tipo en esa provincia y en Baluchistan.

Perú: ampliando su radio de acción

La fase actual del programa apoyado por la Fundación para la capacitación nacional de profesionales y paraprofesionales que trabajan en la educación preescolar no formal, incluye intentos de aplicar el modelo de capacitación en cada una de las tres áreas geográficas del Perú – el desierto

costero, los Andes y la selva del Amazonas. El proyecto, con base en Lima, está adaptando el programa básico para su uso en las zonas costeras del norte de Sullana y Piura, en Apurimac en la zona andina y en Tarapoto en la región amazónica.

Portugal: seminario nacional

Los tres proyectos apoyados por la Fundación en Portugal organizaron una reunión inter-proyecto en conjunto con un seminario internacional al que asistieron más de 180 especialistas en educación, oficiales de gobierno y políticos. El seminario, que atrajo a la prensa nacional, dió pié al lanzamiento oficial de la red de proyectos apoyados por la Fundación en Portugal. Asimismo, fue la oportunidad para que se explicara la labor de éstos y de la Fundación a una más amplia audiencia.

Cada cuatro o seis semanas los proyectos se reúnen en sesiones de coordinación más informales, con el fin de que el personal de los proyectos tenga ocasión de intercambiar experiencias. Las reuniones sirven para establecer metas; se organizan sobre la base de un temario relativo al trabajo actual, con el fin de que el personal de los distintos proyectos trabaje en conjunto con problemas comúnes y pueda intercambiar metodologías y materiales.

Portugal: Defensa del Niño

El proyecto RADIAL ha comenzado la publicación de un boletín, *A REDE* (La Red), que está siendo distribuído en la región de Algarve, con el fin de divulgar la labor del proyecto. El boletín incluye entrevistas a padres, niños, trabajadores y grupos folklóricos y tiene un fuerte carácter local.

Un primer paso hacia la creación a nivel nacional de un sistema de defensa del niño marginado se tomó cuando el IPA, Instituto de Psicología Aplicada, organizó un seminario nacional para especialistas en la atención y educación de la primera infancia. Los tres proyectos apoyados por la Fundación en Portugal fueron representados en la reunión.

Reino Unido: 'ejemplo único'

El Centro para Menores de Cinco Años, apoyado por la Fundación en el colegio secundario comunitario de Craigroyston en Edimburgo, fue descrito en un editorial del Suplemento Educacional del Times. Al describir el 'trabajo innovador e interesante' del centro, la publicación señaló que 'sólo en un colegio que trata de atender a las necesidades de toda una comunidad, instando a los adultos a entrar a las salas de clases, y que está abierto a toda hora, pueden los más jóvenes alumnos lograr ser considerados como más que simples arrendatarios'. La Dra. Joyce Watt de la Universidad de Aberdeen, que evaluó el centro, lo describió como 'un ejemplo único' de educación de preescolares, así como de sus padres y que se lleva a cabo dentro del mismo instituto. Al hacer su evaluación, la doctora previene que cualquier otro colegio que intente repetir el proyecto, debe asegurarse de que los principios de la enseñanza comunitaria y la importancia de la educación preescolar sean ampliamente aceptados por todo el personal. Para el futuro, la doctora Watt sugiere que, con el fin de ayudar a mejorar el éxito del proyecto, debe existir una mayor participación de los escolares menores de cinco años en el centro, asistencia más regular por parte de los padres, incluyendo la participación de los padres y madres adolescentes; y lazos más fuertes entre los colegios primarios y los grupos comunitarios con el fin de prevenir cualquier sensación de 'aislamiento'.

derecha: El Centro para Menores de Cinco en Craigroyston

Singapur: El Presidente visita el proyecto

El Presidente de Singapur, Wee Kim Wee realizó una visita oficial al Instituto de Educación, donde tuvo ocasión de ver una muestra del trabajo del proyecto apoyado por la Fundación para mejorar el desarrollo cognitivo y social de los niños preescolares. El Presidente también asistió a una reunión organizada por el proyecto que describía las distintas tendencias que se estaban utilizando en 28 clases preescolares. También estuvieron presentes en dicha reunión el Ministro y Secretario Permanente de Educación, dirigentes del congreso nacional, colegios preescolares y otros educadores.

Sudáfrica: proyecto de la Fundación en la directiva nacional

La Asociación Sudafricana para la Educación de la Primera Infancia, un grupo multiracial de centros e individuos que trabajan para estimular y desarrollar la atención y educación de la primera infancia a lo largo del país, eligió en su Congreso Anual, a la señora Mapitso Malepa como Directora Nacional. La Sra. Malepa es la directora de proyecto del Centro Entokozweni de Aprendizaje Temprano y Servicios Comunitarios en Soweto, la ciudad con la más grande comunidad urbana negra en el país.

Suecia: Conferencia en Canadá

Henning Johansson, director del proyecto educacional multicultural para niños pequeños Saami y finlandeses del Valle de Torne en el norte de Suecia, fue invitado a dar una serie de conferencias en la Universidad de McGill, Departamento de Educación, en Montreal, Canadá. Especialmente interesantes resultaron sus conferencias respecto al formato y desarrollo del proyecto sueco puesto que la Universidad McGill pretende introducir un programa similar para profesores que trabajan con los Inuit (Esquimales) en el norte del Canadá. Se espera que haya un contínuo intercambio de ideas y contactos futuros.

Sr. Wee Kim Wee, Presidente de Singapur, habla sobre el proyecto preescolar del Instituto de Educacion con el director del proyecto, Dr. Ko Peng Sim

Tailandia/Israel: taller móvil

Seis representantes de proyectos de la Fundación en Tailandia recorrieron durante doce días los proyectos en Israel. El tour tenía como objetivo convertirse en un taller móvil, con visitas a los proyectos, durante el día, y continuando en la noche con discusiones en grupo para desarrollar las habilidades de observación, de planificación y estimular las ideas para presentar programas de capacitación.

El taller móvil también abordó temas generales como la estimulación de una mayor participación de la familia y la comunidad en la educación y buscó formas de promover la libertad de los niños dentro de un medio ambiente estructurado de aprendizaje. Tanto los invitados tailandeses como los anfitriones israelíes describieron el taller móvil como una experiencia muy positiva.

Venezuela: Respuesta positiva a programa de televisión

El programa televisivo en el que participaron representantes de la Universidad Metropolitana, que coordina el proyecto de la Fundación que trabaja en las áreas de villas miseria en Caracas, y representantes del Ministerio de Educación, y en el cual describieron la labor que realizan, obtuvo una entusiasta respuesta. El programa daba la oportunidad a los televidentes de hacer preguntas o dar comentarios por teléfono. Fue tal el interés suscitado que incluso hubo varias ofertas de voluntarios que se ofrecieron para ayudar en las actividades del proyecto con los niños preescolares.

Venezuela: Encuentro de Líderes de Proyectos Universitarios

El Dr. Carlos Leighton, Director del Proyecto de Educación Preescolar Alternativo e Integrado, de la Universidad Metropolitana (Caracas) y la Profesora Sonia Linares, del Ministerio de Educación visitaron Colombia con el fin de estudiar la labor del Programa Costa Atlántica sobre Primera Infancia (Universidad del Norte). Los visitantes examinaron en especial las similitudes institucionales y sociales entre los proyectos de ambas universidades. El Dr. Leighton quedó muy impresionado con el modelo curricular desarrollado por el proyecto Costa Atlántica.

Zimbabwe: apertura de centro de capacitación preescolar

Un centro de capacitación nacional para trabajadores preescolares fue inaugurado oficialmente por el Ministro de Desarrollo Comunitario y Asuntos de la Mujer de Zimbabwe, Comrade R.R. Nhongo. El centro se encuentra ubicado en los terrenos del Centro de Aprendizaje Temprano Santa Maria, que la Fundación apoyó desde 1977 hasta 1984, cuando fue oficialmente traspasado al gobierno. Durante la inauguración el Ministro enfatizó el compromiso del gobierno con la educación de la primera infancia y con la participación de los padres y la comunidad en el desarrollo de los niños en sus hogares y en los colegios: 'una nación que es negligente con sus niños, es negligente con su futuro', afirmó el Ministro.

Niños Venezuelanos jugando con bloques

La Reunión de Brasil fortalece los lazos del proyecto

Por primera vez representantes de los seis proyectos apoyados por la Fundación en Brasil se reunieron para discutir las alternativas para la atención y educación de niños entre 0 y 6 años de edad. La reunión, que se llevó a cabo en las instalaciones del proyecto Arco-Iris en Recife, duró cuatro días. Sus temas principales fueron las formas de incentivar la participación de la comunidad en los proyectos, los métodos para mejorar el curriculum y los materiales educacionales y la capacitación inicial y permanente de profesionales y paraprofesionales.

Cada uno de los seis proyectos – Araucária (Paraná); Poti (Piauí); Monitores-Adolescentes (São Paulo); Reyes Magos (Río Grande del Norte); guarderías comunitarias, Fé e Alegría (Río de Janeiro) y Arco-Iris (Pernambuco) – presentaron sus trabajos, los cuales proporcionaron una visión clara de sus similitudes, diferencias y elementos complementarios y sirvieron como base para un productivo intercambio de opiniones y experiencias.

Una extensa visita a las varias actividades del proyecto Arco-Iris permitió reforzar los temas de la reunión y, al mismo tiempo, fue de gran utilidad para los proyectos más nuevos, ya que pudieron constatar en la práctica que es posible realizar lo que en un principio son sólo ideas y pensamientos, como lo explicó uno de los participantes.

Participación Comunitaria

Para muchos de los proyectos resultaba novedosa la participación comunitaria. Las estructuras comunitarias, especialmente en la zona del nordeste del país, son prácticamente inexistentes. Muchos de los proyectos tienen una base institucional y han tenido problemas en el establecimiento de canales de comunicación con la comunidad. La reunión estableció que se requerían mayores esfuerzos para entregar más información a los beneficiarios de los proyectos, para ayudarlos a hacer un diagnóstico de sus propios problemas y, en esta forma, ayudarlos a contribuir más ampliamente en la planificación y estructura de las distintas etapas del proyecto.

También se consideró importante cambiar el escenario institucional en el que operan los proyectos. La actitud que predomina entre los profesionales hacia el trabajo en la comunidad y el desarrollo de la misma, es una de 'provisión'.

Capacitación

Invertir en la capacitación de paraprofesionales procedentes de la comunidad y que continuarán viviendo en su interior, fue considerado de gran importancia. Ello no solo garantiza la continuidad de las actividades del proyecto, sino que también desarrolla a un grupo de personas que pertenecen a la comunidad y que pueden contribuir a su progreso en general. Hubo acuerdo en que un programa de capacitación teórico, en una etapa previa al servicio, no era efectivo. Sólo es útil en cuanto a sensibilizar a los paraprofesionales en el trabajo en general. Los conocimientos, habilidades y actitudes deben adquirirse a través de un programa de capacitación en servicio, comenzando con la experiencia de los propios paraprofesionales. Especialmente importantes fueron considerados el desarrollo de la capacidad de observar y la provisión de oportunidades para un intercambio de experiencias.

Los niños en uno de los locales preescolares utilizados por el proyecto Arco-Iris en Brasil.

Todos los proyectos recalcaron la necesidad de tener paraprofesionales que provengan de la comunidad en sí, con el fin de que los programas preescolares no sirvan simplemente como servicios educativos de preparación de los niños a la etapa escolar primaria. Para ello se deben adaptar el contenido y la metodología de los programas de capacitación de los paraprofesionales.

Los programas preescolares también deben ser vistos y utilizados como entrenamiento para los adultos de la comunidad, para el desarrollo de sus habilidades como padres y como participantes dentro de una comunidad. En esta forma, los programas pueden constituir un punto de partida para el desarrollo de una organización comunitaria, que solo puede conseguirse una vez que los puntos de interés común de la comunidad han sido identificados. Uno de estos puntos de interes quedó claramente establecido: el sano desarrollo de los niños.

Continua en pagina 32

Informes desde el campo de acción

De Lima a Rabat

En Julio de 1986, Khalid El Andaloussi y Souâd Barrada, representantes del proyecto apoyado por la Fundación en Rabat, Marruecos, visitaron durante diez días el proyecto de la Fundación en Lima, Perú. En Febrero de 1987, Jean y Claude Pignol del proyecto en Lima visitaron a su vez el proyecto en Rabat. Los siguientes artículos están basados en los informes de sus respectivas visitas.

El proyecto en Rabat, iniciado en 1986, es un programa piloto de capacitación de profesores preescolares, que se desarrolla bajo el auspicio del Ministerio de la Juventud y el Deporte y de la Universidad Mohammed V. El proyecto en Perú, por el contrario, se inició en la zona de Ate-Vitarte de Lima, en 1979 y ha desarrollado un programa preescolar de bajo costo, muy enraizado en la comunidad donde se aplica. En su presente etapa de diseminación, el proyecto contempla el establecimiento de un Centro Nacional para la capacitación de profesionales que trabajan en programas preescolares no formales. Tal iniciativa se ha emprendido con el apoyo del Ministerio de Educación. Las fotografías fueron tomadas en Marruecos por Claude Pignol.

Nuestra visita nos permitió comparar las respectivas experiencias, y continuar con el intercambio de ideas que se inició cuando los representantes de Rabat estuvieron en Perú. Al mismo tiempo pudimos ver algo del proyecto en el contexto de la realidad marroquí.

Visitamos una escuela del Corán, un *'barrio marginado'* cercano al Centro El Youssoufia, tres jardines infantiles en centros de la red de promoción de la mujer, el jardín de infantes piloto del proyecto, y nos entrevistamos con el equipo del proyecto, los aprendices y las autoridades educacionales.

La visita al colegio del Corán, que corresponde al tipo más común de guardería infantil para niños entre tres y cinco años, nos dió un buen marco de referencia sobre la educación preescolar en Marruecos. Agrupados en una pequeña sala habia ciento veinte niños y un profesor que les enseñaba el alfabeto árabe y versos del Corán.

El barrio marginado, cerca del centro de entrenamiento, nos puso en contacto con la pobreza de Marruecos. Si bien los servicios públicos, tales como agua potable, electricidad y alcantarillado eran adecuados, las condiciones de vivienda eran pobres. Las callejuelas de la comunidad estaban llenas de mujeres y niños pequeños ocupados, haciendo pan en hornos rudimentarios. Había también muchos hombres y gente joven, aparentemente desempleados.

Los primeros efectos del proyecto piloto del jardín infantil podían verse en la motivación y las expectativas de las madres cuyos niños asistían al jardín. Encontramos, por ejemplo, cinco o seis madres que espontáneamente se nos acercaron y nos invitaron a sus casas, en dónde nos hablaron muy positivamente sobre las actividades de sus niños en el jardín. Nuestra guía, una madre que también es una asistente en el jardín, parecía ser muy bien aceptada por sus vecinos.

Las reuniones de padres se efectúan actualmente en el centro, pero la idea de organizarlas en los patios de sus casas fue aceptada con entusiasmo.

Con base en nuestra experiencia en Perú sugerimos que, pese a las condiciones sociales y políticas, el equipo del proyecto debiera establecer un jardín infantil dentro del barrio marginado. Esto permitiría enraizar la educación firmemente en la comunidad, ampliando así el radio de acción del jardín infantil piloto.

Visitamos tres jardines infantiles de la red Rabat-Salé, previos a la creación del proyecto, y los encontramos muy heterogéneos y dependientes en gran medida de la personalidad de los profesores, así como de sus motivaciones en cuanto a la naturaleza innovadora del proyecto.
El jardín infantil piloto del centro El Youssoufia es el más representativo del concepto educacional recomendado por el equipo.

En el contexto marroquí y en relación a los servicios disponibles para los niños en ese país, muy diferentes por cierto de los de Perú, el proyecto de capacitación es pionero en muchos aspectos: el lugar y la idea de la educación preescolar, el rol de la familia y el del Estado y los conceptos de capacitación y de la importancia de la investigación y evaluación.

Cuando conocimos a los 20 aprendices supimos de su motivación y encontramos una similitud con los problemas que también surgen en Perú. Por ejemplo, su preocupación por el futuro, por cómo serían acogidos por las autoridades locales, cómo resolver el problema de la falta de materiales educacionales, cómo conseguir que los padres participen.

El intercambio con el equipo del proyecto nos permitió profundizar en temas de interés mutuo como las relaciones institucionales, la administración diaria, contenidos del programa y métodos de evaluación.

Según nuestra experiencia en Perú, es indispensable el diseño previo de las estructuras del programa de capacitación. La historia y duración de ambos proyectos son distintas, pero es un tema que debe ser estudiado.

El contexto sociopolítico y cultural de Marruecos es muy complejo. Por ejemplo, la fuerte influencia de las estructuras tradicionales en la educación, el

predominio de la religión y el rol del estado constituyen el contexto que determina el proyecto y sus objetivos: el desarrollo de los niños, el concepto de capacitación, y la participación de la comunidad. Tal proyecto, por resultar tan innovador, provocará por cierto resistencia en todos los niveles, lo cual implica una enorme tarea y un gran desafío para el equipo del proyecto.

Finalmente, debemos reconocer que durante tres días estuvimos literalmente sumergidos en medio de un equipo de profesionales apasionados por su trabajo y por la búsqueda de 'El proyecto' de sus vidas y de la de su país. Les estamos agradecidos por todo lo que compartimos, incluyendo los secretos de la cocina marroquí, y esperamos continuar con este intercambio.

arriba: Niños agrupados en una escuela del Corán

izquierda: Concentrándose en juntar las imágenes

derecha: En Marruecos, jugando con las formas en el jardín infantil piloto

De Rabat a Lima: contrastes y comparaciones

Visitamos varios Centros PRONOEI (Programa no formal de educación inicial) en distintas áreas de los alrededores de Lima. En Manylsa hay tres salas de clases y un centro de salud, una sala de exhibiciones y una sala de reuniones para los coordinadores de los PRONOEI, que son parte del proyecto Ate-Vitarte. Las salas de clases estaban repletas de juguetes y equipamiento fabricado por las *'animadoras'* (profesoras y asistentes preescolares paraprofesionales) con los materiales que encontraban a mano.

Los otros nueve PRONOEI que visitamos se diferenciaban bastante unos de otros. Algunos se encontraban en comunidades que existían desde hacía más de 30 años, mientras que otros sólo existían hacía dos años. Las comunidades más nuevas enfrentaban problemas de desempleo, higiene y falta de agua. Cerca de cada PRONOEI siempre se encuentra un club de madres, donde las mujeres aprenden distintos tipos de trabajos manuales, como el trenzado y el tejido, al tiempo que ayudan a la animadora en la fabricación de juguetes y equipamiento.

En un PRONOEI los niños entre dos y seis años están todos juntos. Encontramos que el ambiente era favorable. Los mayores ayudan a los menores, quienes a su vez, aprenden a comportarse como los mayores. Pudimos observar que la labor educacional del PRONOEI se centra bastante en la socialización del niño. Existe harmonía entre la educación que se imparte en el interior y lo que está sucediendo en el exterior, y esto es reforzado por el sistema de 'puertas abiertas' que se utiliza en los centros. Esto se debe a las animadoras, que son seleccionadas de la comunidad y están a disposición de quienes deseen consultarlas.

Encontramos diferencias entre ambos proyectos en cuanto al rol que juegan algunas personas, como las animadoras/líderes preescolares y los líderes de la red de proyectos/coordinadores. En Marruecos buscamos fórmulas para mantener a la gente unida, esperamos encontrar un lugar que podamos utilizar como centro de reuniones, donde todos se sientan a gusto y se puedan discutir ciertos temas. En Perú, los informes son escritos por los miembros del equipo del proyecto porque los coordinadores no están acostumbrados a hacerlo. Existen diferencias entre las relaciones con los respectivos Ministerios. El equipo que trabaja en Perú está recién integrando su labor en las estructuras e instituciones oficiales, mientras que nuestro proyecto en Marruecos trabaja como parte del Ministerio. Conversamos respecto a la uniformidad de un equipo y el efecto que ello puede tener – a veces se producen diferencias en los niveles de comprensión, educación y participación entre los miembros del equipo y esto puede tener un efecto negativo en el dinamismo del grupo. Dichas diferencias también pueden causar problemas a otro nivel – entre el equipo del proyecto y los funcionarios del Ministerio.

En general, quedamos muy impresionados por el espíritu dinámico que observamos en los PRONOEI que visitamos y por el equipo de trabajo. Pudimos intercambiar opiniones e información respecto a educación, el rol del niño en nuestras sociedades, las relaciones entre las familias y los colegios y muchos otros temas. Nuestra visita al Perú fue muy interesante para nosotros y hemos podido discutir muchas nuevas ideas con nuestros colegas en Rabat.

Informes desde el campo de acción

Participación Comunitaria en Venezuela

Este artículo está basado en una entrevista con el Dr. Carlos Leighton, director del Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia (CENDIF) de la Universidad Metropolitana en Venezuela. Dicho Centro está a cargo del proyecto Centros del Niño y la Familia, apoyado por la Fundación. El proyecto, que se inició en 1986, está organizando un programa preescolar alternativo, integrado en los barrios marginados de los alrededores de Caracas.

Un cuarto de la población venezolana tiene menos de seis años de edad y más de un tercio vive en los barrios marginados, donde el nivel de vida se considera 'por debajo de la línea de la extrema pobreza'. Solamente de un 12 a un 14 por ciento de los niños recibe educación preescolar, y la mayoría son niños provenientes de familias de nivel de vida relativamente aceptable. Las familias más desaventajadas son las que reciben menos atención.

En la época del esplendor económico, producto de la industria del petróleo, se comenzaron muchos programas preescolares convencionales sin consultar al beneficiario ni contar con su participación. No obstante, estos programas sirvieron de base para un nuevo enfoque de la educación preescolar.

La principal diferencia que existe, según explicó el Dr. Leighton, es que el nuevo enfoque se concentra más en la participación de la comunidad, en el sentido de tratar de mejorar las condiciones en las que los niños crecen – su salud, alimentación y educación – dentro de un sistema que puede fortalecer las organizaciones comunitarias locales.

Trabajando con Paraprofesionales

Un programa anterior, que resultó particularmente útil para CENDIF, fue el *Programa Promotores Comunitarios de la Infancia*, que utilizó por vez primera la idea de los paraprofesionales *(promotores)* que trabajan para entregar una atención integral a los niños en edad preescolar. 'Obtuvimos gran cantidad de información respecto a las posibilidades reales de trabajar con paraprofesionales. Ahora estamos desarrollando un programa de atención integral, cuyos componentes serán salud, nutrición, atención diurna, educación preescolar, desarrollo psicológico y asistencia legal para las familias. La idea original era comenzar con un centro que cubriera a cien familias y a sus respectivos hijos y que trabajara con un profesional, el profesor preescolar, y diez paraprofesionales. Pero la idea debió ser modificada levemente puesto que decidimos que sería más útil recibir más información del proyecto piloto. Por ello comenzamos con nueve unidades operacionales'.

Siete Estrategias

El programa está organizado en forma muy directa. Primero, el personal técnico hace una reseña de la propuesta al equipo de promotores y al profesor, sobre una de las siete estrategias iniciales: juegos y la interacción adulto-niño; salud, en particular la diarrea y la rehidratación oral, nutrición; inmunización; amamantamiento; desarrollo del niño u asesoramiento legal. En seguida los promotores y el profesor buscan el material adecuado para transmitir el mensaje técnico a las familias, sobre la base de una pequeña investigación respecto a la crianza de los niños sobre el tema en particular. A continuación los promotores entran en acción, llevando el mensaje técnico y el material educacional a los hogares y familias. Hay un sistema constante de evaluación que registra el impacto que causan los mensajes, lo cual permite a los promotores modificar la estrategia o proponer nuevas modalidades de acción.

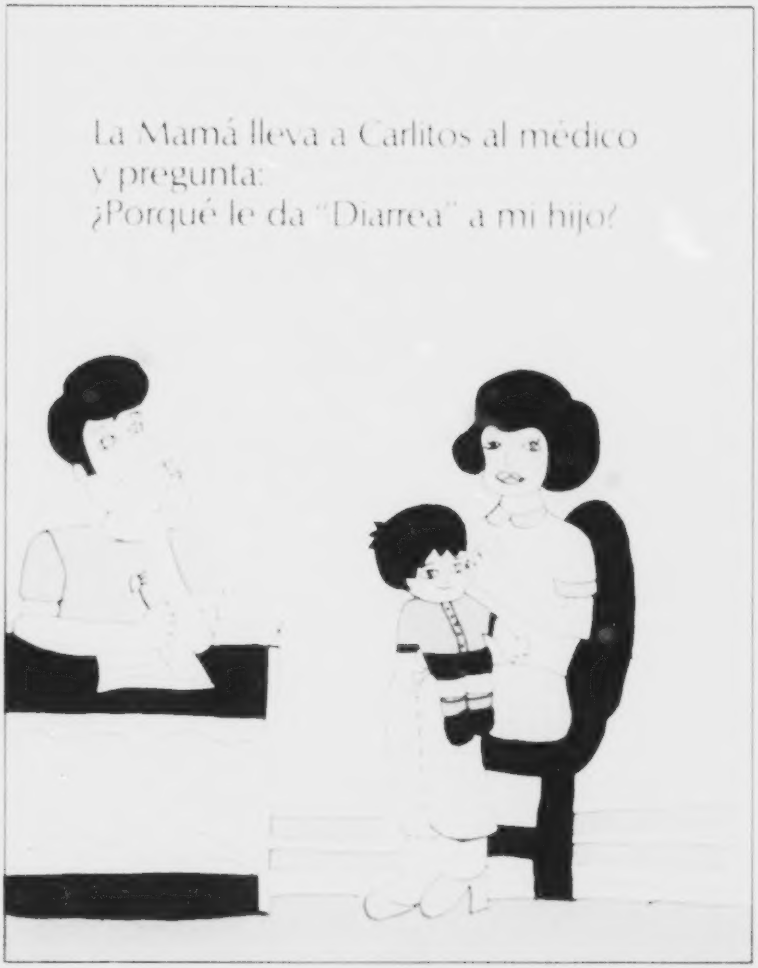
Identificando las Necesidades Reales

'Las primeras reacciones de los promotores y las familias fueron muy positivas. Nos demostraron que comprendían que el programa trabajaba con respeto hacia las familias y que nos interesaba conocer las necesidades reales de las familias y los niños de la comunidad, en lugar de imponer un modelo técnico. Por ejemplo, trabajamos con el Instituto Nacional de Nutrición para entregar ali-

mentos a los niños del programa y conocer el estado nutricional en que se encuentran. En el pasado la alimentación adicional era proporcionada en forma de almuerzos en los colegios o colegios preescolares, pero encontramos que entre un 90 y un 95 por ciento de las familias preferían que se les hiciera entrega de los ingredientes adicionales en cada hogar, con el fin de preparar ellos mismos sus comidas. Negociando con el Instituto finalmente conseguimos que aceptaran esta idea. Ello demostró a las familias que trabajábamos para ellas, respetando su cultura y sus necesidades reales, sin tratar de imponerles el programa'.

Un recurso valioso

Parte de la aceptación del programa viene de la forma en que se selecciona a los promotores. Tras el primer contacto con el barrio, por lo general se le pide a una organización comunitaria que designe a 10 promotores y que participe en el seguimiento y evaluación del programa. Los promotores deben cumplir con requisitos muy sencillos: deben ser mayores de 18 años de edad, tener enseñanza secundaria completa y haber vivido en el barrio por más de tres años. Los promotores reciben una pequeña renumeración por trabajar cerca de cuartro horas diarias para el programa.'



izquierda: madres, niños y paraprofesionales trabajan en conjunto preparando material educativo para el proyecto en Venezuela

arriba: Una página de un libro sobra la diarrea, escrito y dibujado por promotores

En la mayoría de los casos el sistema de selección de los promotores por parte de la organización comunitaria, ha funcionado, según manifestó el Dr. Leighton. 'Sólo en algunas comunidades con sistemas organizativos muy débiles, dependen en mayor medida del personal del programa. La organización tiene también el derecho de cambiar a un promotor si estima que no está haciendo un buen trabajo, pero la mayoría de los promotores abandona el proyecto sólo si ha obtenido un trabajo permanente, aunque muchos de los que salen permanecen vinculados al programa voluntariamente. Son, en muchas formas, un recurso muy valioso para el programa.

Creatividad de los promotores

En un barrio, por ejemplo, dos de las promotoras, Lourdes González y Catalina de Cenas, estaban preocupadas por la diarrea de los niños. Una de sus causas era la falta de higiene adecuada, por lo que diseñaron un librito explicativo sobre la propagación de los gérmenes por las moscas y la importancia de lavar todos los utensilios de cocina. También explicaban cómo preparar una solución de rehidratación oral sencilla para los niños con diarrea. El librito fue muy bien aceptado y reproducido en su forma original. El Dr. Leighton señaló que 'este tipo de material producido por paraprofesionales muestra creatividad y habilidades muy por encima de lo esperado'.

Otra importante lección aprendida de previos proyectos en el país, es la necesidad de implantarlos firmemente dentro del sistema establecido. Según explicó el Dr. Leighton, una característica poco práctica de los otros programas era la tendencia de crearlos fuera del sector público y de las organizaciones administrativas pertinentes. Por ello se desarrolló la idea de crear un programa cuyo origen estaría en el Ministerio de Educación.

Coordinando los servicios

Otra dificultad ha sido la de coordinar los servicios. Como muchos de los países en desarrollo, Venezuela tiene distintos sistemas de salud, nutrición, educación y bienestar social. No obstante, se ha creado recientemente el Ministerio de la Familia con el fin de coordinar los servicios para los niños y las familias. El Dr. Leighton espera que la situación mejore en el futuro.

El apoyo de la Universidad Metropolitana ha resultado muy importante para el proyecto. La entidad lleva trabajando en el campo de la educación preescolar desde la década de los años setenta, cuando inició cursos de capacitación para profesores preescolares. Con la creación de CENDIF, en 1984, como departamento formal de la Universidad, se avanzó hacia una nueva fase de actividades.

Perspectivas futuras

El futuro del proyecto en curso se ve positivo. El plan de trabajo incluye tres estrategias: grupos con base en los hogares, grupos intermedios y grupos consolidados. La primera fase implicaba visitas de los promotores a los hogares, que tuvieron lugar en la primera mitad de 1987. La fase en curso tiene que ver con el desarrollo de grupos intermedios con objeto de estimular a las familias para trabajar en conjunto en intereses comúnes, como la fabricación de juguetes para el programa, el desarrollo de hobbies, la formación de grupos de lectura y grupos de mujeres embarazadas. La tercera fase, de los grupos consolidados, incluirá la creación de un centro preescolar en medio del barrio, utilizando un local existente. A él asistirán las madres y los niños, con los promotores actuando como asistentes educacionales y el profesor preescolar como supervisor.

Fundación
Bernard van Leer

Boletín Informativo

Artículos seleccionados de Newsletters de 1987

Los artículos que aparecen en este boletín informativo pueden ser reproducidos indicándose su fuente, la Fundación Bernard van Leer. A menos que se indique lo contrario, todas las fotografías son cortesía de los respectivos proyectos.

ISSN 0921 - 593X
Fundación Bernard van Leer
Apartado Postal 82334
2508 EH La Haya
Países Bajos
Tel: (070) 51 20 40
Telex: 33678 bvflh nl
Telefax: (070) 50 23 73

Sobre la Fundación

La Fundación Bernard van Leer, que lleva el nombre de su fundador, es una institución filantrópica internacional y profesional, con sede en los Países Bajos. Los ingresos de la Fundación provienen del Grupo de Compañías Van Leer, empresa industrial multinacional de la cual la Fundación es su principal accionista beneficiaria. La Fundación fue creada en 1949 con amplios objetivos humanitarios. Desde la década de los años sesenta, la institución se ha concentrado en desarrollar iniciativas de bajo costo y basadas en la comunidad, en el campo de la atención y educación de la primera infancia para niños marginados social y culturalmente, desde su nacimiento hasta los ocho años de edad.

La Fundación proporciona apoyo financiero y asesoría profesional a entidades gubernamentales, académicas y voluntarias que organizan proyectos que permitan que niños marginados se beneficien plenamente con oportunidades de desarrollo social y educacional. En la actualidad la Fundación apoya cerca de 150 proyectos en alrededor de 40 países en desarrollo e industrializados. La diseminación, adaptación y reproducción de los resultados exitosos de los proyectos son de primordial importancia para la labor de la Fundación. La institución no otorga donaciones a personas individuales, ni presta apoyo general a organizaciones. Tampoco proporciona donaciones para realizar estudios, investigaciones o viajes. No hace donaciones en apoyo de solicitudes públicas. Según lo establecido en sus estatutos, la Fundación da preferencia a países donde el Grupo de Compañías Van Leer está establecido.

Consejo Directivo

J. Kremers (Países Bajos), Presidente; P. Zusman (Israel), Vice-presidente; Sra. M.C. Benton (Estados Unidos); W.W. Cross (Estados Unidos); V. Halberstadt (Países Bajos); L.M. Kretzers (Países Bajos); P.J.J. Rich (Francia); I. Samrén (Suecia).

Administración

W.H. Welling, Director Ejecutivo.

Continua desde pagina 27

Curriculum

Los proyectos Arco-Iris y Araucária contaban con una útil experiencia en el desarrollo curricular. El proyecto Arco-Iris enfoca principalmente hacia un sistema de jardín infantil tradicional, mientras que el proyecto Araucária utiliza un formato basado en el paraprofesional. Este último es una adaptación del curriculum que originalmente se diseñó y se implementó en el proyecto Costa Atlántica en Colombia durante diez años.

Hubo consenso en cuanto a que los profesores preescolares profesionales y paraprofesionales deberían trabajar con un curriculum estructurado, incluyendo sugerencias y guías para las actividades. Esto debería ir acompañado de un sistema de capacitación en servicio y supervisión permanente, al tiempo que debería haber un intercambio regular de experiencias con otros colegas.

Una de las principales preocupaciones para el futuro era la continuidad de los proyectos. Frente a la crisis económica que atraviesa el país, el mayor problema es la manutención de los costos de las guarderías y locales preescolares, así como el pago de los salarios de los paraprofesionales que contrataron los proyectos. A excepción del proyecto de São Paulo, donde está permitido contratar adolescentes bajo ciertas condiciones, todos los proyectos tienen dificultades en mantener el pago de los salarios de sus paraprofesionales, ya sea debido a restricciones de los sindicatos o por falta de fondos públicos. Por tal motivo los proyectos piensan ahora recurrir al sector privado para buscar recursos o investigan la posibilidad de pagos indirectos en forma de alimentos, a través del sector público o la propia comunidad.

Fundación Bernard van Leer
Boletín Informativo
Numero 3 marzo 1989

En esta edición

Involucrando a la familia: de qué manera los miembros de la familia están involucrados en el cuidado y la educación de los niños más pequeños. Informes desde Singapur, Israel y Nigeria. *Páginas 1-5*
Visitando el hogar: las diversas maneras en que los proyectos incorporan en sus programas actividades dentro del hogar. *Páginas 6-10*
Niños marginados: informe del seminario realizado en Australia. *Páginas 11-15*
Comunicando el mensaje: elemento esencial para proyectos de desarrollo en educación y cuidado de la primera infancia. *Páginas 16-20*
Noticias breves: se incluyen informes especiales del seminario realizado en Portugal, un encuentro de la red brasilera, y qué se está haciendo en Argentina y Mozambique. *Páginas 21-27*
Noticias sobre la Fundación: se incluye obituario de D.R.B. Grant, la inaguración real, nuevo Director Ejecutivo, y adiós al Dr. Welling. *Páginas 28-30*
Las lecciones del jardín infantil *Página 31*
Vídeos *Página 31*
Sobre la Fundación *Página 32*
Publicaciones *Página 32*

Involucrando la familia

El rol de la familia en el cuidado y educación de los niños es fundamental. El papel que le corresponde a las madres posee una significación especial y muchos educadores están progresivamente reconociendo este hecho y tratando de comprometer a las madres en actividades educacionales. ¿Pero qué ocurre con los otros miembros de la familia? ¿Qué sucede con la influencia que tienen en el desarollo de los niños pequeños? ¿Cómo puede ser canalizada ventajosamente esa influencia, no sólo en favor de los niños pequeños, sino en el de los padres, hermanas, hermanos, abuelas y otros miembros de la familia?

todas las generaciones juegan un rol importante en Acre, Israel

Los niños no pueden aprender en términos abstractos, el proceso de aprendizaje debe estar en consonancia con el resto de sus experiencias cotidianas. Su sano desarrollo no depende principalmente de su colocación en instituciones tales como jardines infantiles, sino que consolidando el medio hogareño y en la ayuda a los miembros de la familia para que ganen confianza y desarrollen técnicas que mejoren sus capacidades para interactuar mutuamente y con sus niños.

En este *Boletín Informativo* analizamos algunas de los enfoques con que ciertos proyectos apoyados por la Fundación trabajan para comprometer a los miembros de la familia en el cuidado y educación de los niños pequeños. Est importante señalar que estos miebros ya están implicados y lo que los proyectos buscan conseguir es aumentar la comprensión y las aptitudes de estas personas responsables del cuidado infantil.

Por ejemplo, en Nigeria vemos como los hermanos mayores se hacen cargo de los niños pequeños a partir de los 7 u 8 años; en Jerusalén la mayoría que los hermanos mayores se responsabilizan de los niños en ausencia de sus madres. Desde Jamaica y Singapur nos enteramos de que los padres están jugando un rol más importante en el desarrollo de los infantes. En Escocia, vemos iniciativas que tienden a unir familias en actividades creativas y sociales específicas.

Los testimonios de los proyectos presentados aquí son sólo algunos ejemplos de una tarea llevada a cabo en muchas partes del mundo, que aseguran que la crianza de los niños no es algo que debe ser visto como de la exclusiva responsabilidad de la madre, o algo que debe dejarse en manos de profesionales. Los problemas de estrés familiar están aumentando en todo el orbe. A

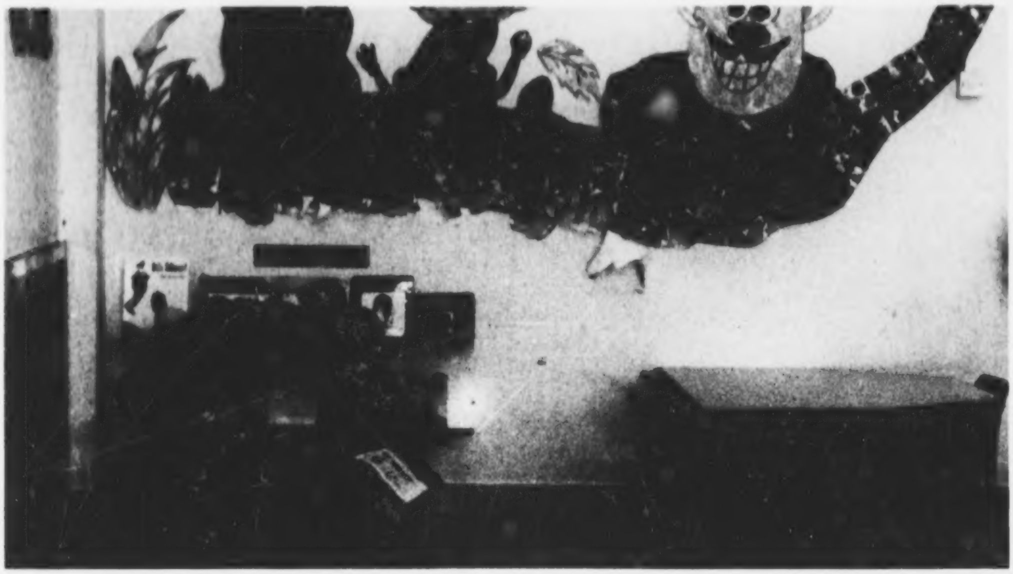
continúa en la pág. 2

Los artículos que aparecen en esta edición en español, son versiones resumidas de artículos seleccionados aparecidos en los boletines Newsletters números 49, 50, 51 y 52 de la Fundación.

Involucrando la familia

Los padres de Singapur

Nuestros antepasados no tenían tiempo para sus hijos. La crianza de los niños era obligación de la madre y de los otros miembros femeninos de la familia. Los padres salían a ganarse la vida para proveer de arroz la mesa familiar. Las madres se encargaban de la casa y educaban a los niños para que fueran respetuosos y obediente. La relación padre-hijo era muy clara: el padre regañaba y castiaba; los hijos se mostraban contritos. El padre enseñaba, los niños obedecían. En la actualidad algo muy reciente en Singapur. Cuando un padre se involucra en estas tareas no significa sólo un nuevo par de manos en acción, sino que la cooperación del padre aporta una dimensión diferente a la experiencia del niño. Tanto la madre y el padre son individuos únicos, y por lo tanto, aportan una calidad especial a la relación con el hijo. A través de este doble relación, el niño acrecienta su repertorio de estímulos, experiencias y sensaciones.



un rincón para la lectura en una guardería de Singapur

los jóvenes padres están empezando a jugar otros roles, roles de educadores. Cada día más mujeres están recibiendo educación superior e inician carreras propias. Algunas para 'agregarle pollo al arroz'; otras, para realizarse a sí mismas. Así como la mujer está poniendo algo de su parte en el esfuerzo por elevar su nivel de vida, al hombre se le está exigiendo que comparta las tareas de la casa. Un hombre dedicado a cambiar pañales es

En pequeñas familias nucleares -padre, madre y un único hijo- la variedad de las relaciones es muy limitada. Por ello, cuando se suma la ausencia del padre su experiencia resulta muy empobrecida. Hemos entrevistado a muchos padres, de diversas procedencias, para conocer lo que hacen con sus hijos y descubrir lo que piensan acerca de la conducta paterna.

continúa en la pag. 3

---

viene de la pag. 1

medida en que las sociedades cambian y que las familias tradicionales y las relaciones establecidas se quiebran por el desplazamiento de la gente en busca de empleo, techo, sustento, son innumerables las familias -y en particular las madres- que se encuentran cada vez más aisladas. Sea que esto ocurra en el anonimato de las grandes ciudades o debido a la emigración del campo a la ciudad, el estrés resultante siempre afecta a los niños pequeños.

Los programas descritos demuestran que al fomentar las habilidades y la confianza de los adultos y adolescentes que rodean a los pequeños en su vida diaria, es posible mejorar el medio global en que éstos habitan. Esta acción también tiene otras importantes consecuencias. Fomentar la seguridad en una área de la vida de una persona, también afecta la confianza que en sí misma tiene en otras áreas, lo que permite a esa persona crecer y desarrollarse. El fortalecimiento del individuo puede -y con frecuencia lleva- al fortalecimiento de la comunidad. Para los niños de más edad y adolescentes que participan en tales programas, reafirmar sus habilidades y la seguridad en sí mismo puede conducirlos a un mejoramiento de sus propias vidas, particularmente en sus futuros roles de padres.

Esta aproximación al cuidado y educación de la primera infancia considera a la familia y al medio circundante como un todo, y no trata al niño como un individuo susceptible de ser extraído de dicho medio. Esta enfoque holístico es fundamental para el trabajo de la Fundación y para los proyectos que patrocina.

Testimonios

'Cuido bastante a mi hija. La alimento, la baño, la visto. Jugamos juntos con rompecabezas, y cuando ella tiene un juguete nuevo, insiste en que juegue con ella. Los fines de semana nos quedamos en casa mirando juntos la televisión y realizando que haceres hogareños'.
Empleado de oficina, padre de una hija de 3 años y medio

'Wei Liang no tiene con quien jugar en la casa. El me acompaña a mi escuela o al club a nadar o a jugar con la computadora. Mi mujer trabaja los sábados, así que estamos todo el día juntos. Algunas veces vamos a la biblioteca o jugamos ajedrez en casa. Todas las noches le leo cuentos en inglés y en chino, antes de acostarse, durante 15 minutos. Cuando se porta mal lo hago permanecer de pie en una esquina. A partir de mi propia experiencia, pienso que si un padre quiere jugar con un niño debe ponerse a su mismo nivel. Es importante también que si uno promete a algún niño llevarlo a un lado o comprarle algo, que uno cumpla la promesa'.
Profesor, un hijo de seis años

padre e hijo en Singapur

'Yo disfruto enormemente con la crianza de mis dos hijas. Todas las noches les canto hasta que se duermen. Yo me hago cargo de Halimah, la mayor, mientras que mi mujer se encarga de la más pequeña. Halimah conoce este método y siempre pregunta por su papá. Si su madre le canta ella dice "no, no, papá". Está muy apegada a mi, e incluso me pide que le haga la cama a su muñeca y le cante para hacerla dormir. Cuando estoy entrenándome para el bádminton, ella me imita. Una vez, tomé directamente de la botella de una bebida en vez de usar un vaso; un momento después Halimah hacía lo mismo. Realmente debo disciplinarme a mi mismo porque ella imita prácticamente todo lo hago. Tengo miedo que ella crezca y sea igual que su papá y que incluso quiera llevar pantalones en vez de vestidos. He dejado de salir con mis amigos para cuidar a mis hijas pero, indudablemente, vale la pena'.
Bibliotecario, dos hijas: de dos años y de dos meses

'Viento, lluvia y sol, picaduras de mosquitos, de sanguijuelas. Un poquito de sufrimientos físicos y otro poco de entereza. Creo que es importante educar a mi hijo en contacto con la naturaleza. Mi mujer y yo empezamos a hacer caminatas y a acampar con él cuando tenía cuatro años. Desde entonces ha salido ha explorar las islas más allá de Singapur, ha trepado algunos de cerros y ha efectuado viajes a través de la costa de Malasia junto a mi. Es imprtante desarrollar en los niños un sentido de independencia y aventura. Cuando uno vive en una ciudad como Singapur se debe fomentar esto. De otra forma, es muy fácil alejarse de los elementos naturales'.
Profesor, padre de un adolescente

'Mi mujer y yo realizamos actividades conjuntamente con nuestro cuatro hijos. Disfrutamos escuchando música clásica y religiosa. Ocasionalmente a los niños se les permite escuchar música pop. Hablamos acerca de la música y animo a cada niño para que exprese su opinión sobre alguna música en especial. A veces preparamos un concierto familiar; yo actúo como director. Un niño toma el papel de maquillador y encargado de vestuario; otro, hace de iluminador dirigiendo la luz de una linterna hacia el que canta o baila. Trato también de interesarlos en el arte: miramos libros y jugamos a que recuerden los nombres de las pinturas y los artistas. Discutimos lo que nos gusta y lo que no nos gusta de las pinturas. Durante los fines de semana salimos a explorar partes desconocidas de Singapur. A ellos les gusta mucho. ¿Cómo hallo tiempo para hacer todo esto? Bueno, actualmente no se trata de encontrar el tiempo para las actividades que uno quiere hacer sino en pensar en actividades que quepan en el tiempo que uno tiene disponible'.
Profesor y trabajador social, padre de cuatro niños

El club de padres de Jerusalén

El proyecto 'Padres y Hermanas en Jerusalén' apoyado por la Fundación y dirigido por la Fundación 'Jerusalén', ha estado funcionando desde 1979 con la población árabe. Durante este período se han desarrollado un gran número de programas innovadores que involucran a todos los grupos de la comunidad, desde los más jóvenes hasta los más ancianos. En este artículo veremos que se propone hacer el dedicado a los papás.

Hemos prestado una gran atención y tratado de cambiar las ideas equivocadas que son comunes entre los padres de que es sólo responsabilidad de la madre el tomar a su cargo las necesidades del niño hasta su tercer año. Hemos tratado con los padres de identificar los roles y deberes que ellos son capaces de realizar para con sus hijos de esa edad. Algunos de los temas presentados y discutidos en los grupos de papás fueron:

1. Etapas de desarrollo desde el nacimiento hasta los cuatro años. Aquí analizábamos las necesidades fisiológicas, mentales y psicológicas de las diferentes etapas de desarrollo y las características de cada etapa. Se enfatizó especialmente la importancia que tiene el rol de los padres en el cumplimiento de las necesidades infantiles de cada etapa.

2. El proceso, social, educacional y de desarrollo que experimenta hoy en día la sociedad árabe.

3. El concepto de juego, su importancia y efectos psicológicos.

4. Interacción dentro del marco familiar y el efecto de tales influencias mutuas en el niño y en otros miembros de la familia.

Conciencia de la existencia de tabúes

Pasamos la primera mitad del año 1984 preparando a los padres para que aceptaran la idea de un taller. En la primera reunión vimos las posibilidades y en la segunda los papás comenzaron a fabricar rompecabezas. Debemos tener presente de que la idea de un taller en sí misma y las actividades relacionadas con él, son desconocidas para ellos. Lo que es necesario es un programa sistemático y gradual para hacer cambiar sus actitudes y puntos de vista respecto a las tareas que deben realizarse en un taller. Este proceso nunca será radical ni rápido ya que estas actividades son consideradas como preocupaciones femeninas, especialmente la producción de juguetes con ropas viejas y papel. Conscientes de la existencia de estos tabúes y de la necesidad de un programa sistemático para cambiar estas actitudes, fuimos cuidadosos para explicar los objetivos y metas del taller. Subrayamos la cosas que los papás podrían hacer de acuerdo a sus capacidades e intereses. Respondieron de que estaban interesados en hacer cosas que no entraban en contradicción con su imagen masculina, tales como carpintería o trabajos de forja. De este modo, el primer rompecabezas fue confeccionado en madera.

Conscientes del importante papel que tiene el padre al fabricar juguetes, al compartir el juego de los niños y de la importancia de los juguetes para los niños, los padres comenzaron a internalizar la idea y a creer en ella cada día más. De esta forma, empezaron a producir sus juguetes. Estamos convencidos de que cuando los padres los elaboran, ellos les toman más apego y estarán más deseosos de compartirlos con sus hijos en el hogar. Como resultado, habrá más juguetes y más juegos en la casa.

Los miembros del Club de Padres están tratando de llevar a cabo uno de nuestros objetivos básicos cual es cambiar las actitudes negativas, opiniones y patrones de conducta cuyos efectos negativos advertimos a través de sus interacciones y en la crianza de sus niños. Para ello proporciona a los padres técnicas, habilidades y correctos patrones educacionales.

Nosotros estamos tratando de alcanzar otras de nuestras metas básicas. Nos referimos a la reducción entre la brecha cultural y educacional que existe entre marido y mujer. El equipo del Club está trabajando en la actualidad para superar esta dificultad. Ultimamente hemos alcanzado resultados positivos al respecto. Esto se manifiesta por la franqueza que existe entre los miembros de la pareja durante su participación, la conciencia del padre de las dificultades que tiene su mujer en sus roles de esposa y madre, y en su pronta disposición para ayudarla.

Los padres comenzaron en las reuniones a compartir el peso del hogar y las necesidades familiares, además de ayudar a los niños en sus estudios. A medida que los papás comienzan a jugar más con sus hijos, ellos se hacen más conscientes de sus necesidades cognoscitivas y emocionales. También se preocupan y de dan cuenta, en mayor medida, de las necesidades de las madres, tales como compartir con ellas decisiones que conciernen la vida familiar, además de la cooperación mutua en su vida común.

Involucrando la familia

Nigeria: antiguas historias a la luz de la luna

Margaret Akinware

En Nigeria la Fundación está cooperando con UNICEF en un proyecto para mejorar los cuidados básicos y el desarrollo del niño, tanto en áreas rurales como urbanas. Una encuesta realizada a comienzos del año 1987 hizo un diagnóstico acerca de las guarderías infantiles, y el programa está actualmente implementando actividades que se basan en los datos allí recabados, en dos áreas de gobiernos locales, Oyo y Owo. En la entrevista que aquí sigue, Margaret Akinware nos cuenta del contexto donde se realiza el programa y lo que esperan alcanzar.

Las fotos que ilustran este artículo son de esculturas en madera que muestran juegos de niños

Descubrimos en Oyo que el 46 por ciento de los niños de nuestra encuesta eran cuidados por sus abuelos mientras sus padres trabajaban. Alrededor de un 30 por ciento de los niños eran tomados a su cargo por los hermanos de más edad: en Nigeria a partir de los siete años, cuando los niños ya son capaces de cargar a sus hermanos menores se les encomienda esta tarea. También encontramos en nuestra encuesta que el 18 por ciento de los niños son cuidados por su padre cuando la madre se ausenta por motivos de trabajo.

Nuestro programa está dirigido a toda la gente que se encarga de cuidar niños: padres, madres, abuelos, hermanos y vecinos. Esperamos mejorar así la atención de todos estos miembros de la comunidad implicados en el cuidado infantil. En primer lugar, intentamos enseñar a las madres cómo mejorar sus habilidades en el cuidado de sus hijos: un aspecto importante es la educación sanitaria: queremos que las madres puedan evaluar el estado de salud y de nutrición de sus pequeños. Para ello, por ejemplo, invitamos a una nutri-

cionista para que les contara cómo elevar el nivel proteico -bajo en la actualidad- usando soya y aceite de palma, accesible localmente. Al mismo tiempo se imparten clases de alfabetización ya que el nivel educacional de las mujeres de la zona es deficiente: suponemos que si las madres son capaces de leer podrán en el futuro informarse de las consecuencias de la falta de higiene, la desnutrición y la mala salud de sus hijos.

Al poco tiempo de empezado el programa nos dimos cuenta de que los papás demostraban gran interés. Ellos se acercan: estaban dispuestos a dirigir las clases, contar cuentos y enseñar a los niños. Las mujeres parecían felices de tomar un rol secundario; a pesar de que apreciamos este entusiasmo de los padres, no queremos que las madres tengan solamente un rol pasivo. Pensamos que ellas fuera de cuidar el aseo y la alimentación de sus hijos, también deben contribuir activamente en su educación.

En este programa estamos usando el lenguaje local, el 'yoruba'. A través de él tratamos de revivir una cultura que está en vías de desaparición. Tradicionalmente eran los abuelos los que contaban antiguas historias a la luz de la luna: hoy ellos piensan que sus relatos no tienen interés para nadie. Sus hijos -los padres de los niños actuales- piensan que esas historias y canciones tradicionales están pasadas de moda. Ellos quieren ser modernos. Son los hermanos mayores, entonces, los que se encargan de transmitir la nueva cultura aprendida en el colegio a los pequeños: canciones y cuentos cristianos. Los abuelos y padres callan lo que saben del pasado y la cultura ancestral de Nigeria se va olvidando. Algo que no debería suceder. Los hermanos mayores, sus padres y sus abuelos, la comunidad entera, debería contribuir a la educación de los más jóvenes. Los hermanos dándoles a conocer lo que aprenden en la escuela, y los padres y abuelos aportando su conocimiento del pasado. Debemos hacerle entender a estos últimos que ellos tienen mucho que entregar a la

educación de sus hijos. No deberían permitir que se abriera una brecha entre lo que ellos saben y lo que aprenden sus descendientes. Nuestro mensaje es que debe existir una continuidad entre la cultura antigua y la moderna.

Para contribuir a mantener esta continuidad nuestro programa ha tratado de revivir, por ejemplo, algunos juegos tradicionales en lugares donde se desarrolla el proyecto. Nuestra demostración con un grupo de niños atrajo a muchos otros que participaron con gran entusiasmo e interés. Cuando estábamos preparando el programa fuimos a las aldeas para confeccionar una lista de canciones tradicionales para niños, adivinanzas y juegos. Constatamos que un gran número de padres las habían olvidado y no pudieron ayudarnos, de manera que tuvimos que acudir a la Universidad, al Instituto de Estudios Africanos. Ellos han recogido antiguas canciones e historias 'yorubas' que nosotros copiamos. Esperábamos que todo iba a ser a la inversa, que aprenderíamos en las aldeas y no que iríamos a enseñarles sobre sus propias tradiciones.

Visitando el hogar

Muchos proyectos relacionados con niños pequeños, padres y comunidad, incluyen entre sus estrategias el componente de la 'visita al hogar'. Algunas veces esto no significa más que una visita ocasional para animar a los padres a que asistan a un curso o una reunión. Otras veces, un programa completo se enfoca hacia el hogar, utilizando el entorno más natural y familiar de padres e hijos. Entre estos extremos, hay una amplia variedad de propósitos y objetivos los que se hayan descritos

una visita al hogar en Connemara, Irlanda

como 'visitas al hogar', o menos frecuentemente, como 'con base en el hogar', pero los que en realidad son a menudo muy diferentes.

También varían las personas que toman la tarea de visitar las casas: algunas veces son profesionales como profesores, trabajadores sociales o sanitarios. En otras ocasiones se trata de paraprofesionales o voluntarios. O quizás pueden ser familias, madres, vecinos, incluso niños.

Otro componente en esta estrategia es el concepto de 'hogar' propiamente tal, y la implicación -dentro del término 'visita al hogar'-, de que hay en realidad hogares que deben ser visitados: más aún, de que estos 'hogares' son las residencias exclusivas de familias individuales. Uno solo tiene que subrayar que el concepto de 'visita al hogar' tiene una dimensión cultural.

'El mensajero'

Si nos proponemos desenmarañar la variedad de estilos, estrategias y metas asociadas a la 'visita al hogar', es necesario examinar cada una de estas variables, y aclarar exactamente qué es lo que entendemos cuando utilizamos ese término. ¿Cuándo se trata de 'visita al hogar' y cuando 'con base en el hogar'? ¿Son ambos sinónimos, o representan dos aproximaciones distintas?

Quizás sea necesario que enfoquemos el asunto inicialmente a través de otra pregunta: ¿porqué se va a los hogares? La respuesta más obvia no es el mero hecho de que las familias vivan allí, pues más importante que aquello es que allí es el lugar donde se encuentran más a gusto. Es, después de todo, su territorio. No es simplemente el hecho de que es 'privado' sino que la privacidad está bajo su control. Esto no es efectivo, por supuesto, para aquellas sociedades donde la vida comunitaria -ya sea en un 'kampong' o un dormitorio, en un campo de refugiados o en un albergue-, es la norma. En esos casos, el lugar donde las personas se sienten más cómodas puede ser cualquier lugar fuera del centro comunitario. La 'visita al hogar' busca, por lo tanto, construír en la intimidad y privacidad de la familia, para llevar consistentes mensajes a un entorno que los reforzará.

Un 'mensaje' que muchos proyectos desean llevar a lsa familias es alertarlas acerca de las necesidades de los niños. Otra es crear conciencia en cuanto a importantes servicios que están a su disposición. Además, se busca llevarles a las familias diversos tipos de 'técnicas', o simplemente informarles acerca de los recursos en la comunidad.

Muchos proyectos han demostrado al desarrollar dichas estrategias, que la naturaleza del 'mensajero' es tan importante como el 'mensaje' mismo. Un profesional que cruza el umbral de una vivienda privada, es probablemente -aunque benigno, bien intencionado y preocupado-, por el tipo de calificaciones que posee, capaz de crear confusiones en cuanto al impacto del 'mensaje' con la naturaleza del 'mensajero'. De ahí el uso de paraprofesionales y voluntarios, quienes pueden, a través de un diálogo más sincero entre iguales, presentar mensajes más claros, incluso si estos están menos detallados de lo que hubiera deseado el profesional.

Area privada

En algunos artículos analizaremos algunos ejemplos de como son empleados esos mediadores que trabajan en los hogares en diferentes proyectos. Ellos realizan servicios de todo tipo: enseñan a las madres cómo jugar con sus hijos, llevan juguetes y entretenimientos al entorno hogareño, informan a los padres acerca de las escuelas, les animan a participar en las actividades de la comunidad. La lista es infinita.

A veces, un programa completo se diseña para que se desarrolle en la casa. En Australia, años atrás, un proyecto preescolar de la Fundación tuvo como estrategia basar el currículo en el

hogar, conducido por maestros pero complementado por los padres: he aquí un genuina aventura hogareña. No fue solamente un asunto de 'visitar el hogar', sino que se usó éste como recurso y entorno principal para lograr sus objetivos.

Al otro lado del globo, en Europa, un programa basado en los propios hogares de los niños cubre gran parte del territorio de Inglaterra, una área densamente poblada de Irlanda, y de otros países han demostrado interés en el proyecto. El Programa de Desarrollo del Niño, que cobija la Universidad de Bristol, demuestra que la convicción en que el desarrollo del niño se basa primero y principalmente en sus padres, lleva a los programas de actividad que puedan fomentar la confianza y las propias capacidades de los padres. Utilizando tanto profesionales como madres preparadas -y asentados firmemente en el mismo territorio familiar-, el programa está permitiendo a padres e hijos llevar adelante actividades satisfactorias para ambos, las que les proporcionan un crecimiento más completo.

Cuando hablamos, por lo tanto, libremente de programas de 'visitas al hogar', debemos reflexionar en la amplia gama de objetivos que pueden esconderese detrás de esa 'etiqueta', y en el hecho de que -para muchas personas-, los hogares no son áreas de privacidad y comodidad, sino áreas de privaciones y de visible y dolorosa pobreza.

Aún más, cuando pisamos el territorio particular de familias individuales, tenemos que reflexionar de que estamos allí por tolerancia: es un privilegio del que si se abusa una vez, puede que ya nunca más lo tengamos. En nuestro afán por fortalecer las familias con las que trabajamos, debemos recordar y tener presente de que hay momentos en que hay que dejar pasar así como momentos en fue intervenir.

La 'visita al hogar' puede ser una poderosa estrategia si es que definimos claramente para qué queremos utilizarla y conocemos las limitaciones de su uso. Necesitamos equilibrar siempre las necesidades de las familias en cuanto a ser personas sociales y parte de sus comunidades así como individuos únicos y diferentes, que desarrollan entornos particulares y especiales donde crían su progenie.

Visitando el hogar

Un amigo en casa

Los programas de 'visita al hogar' varían según el lugar donde se lleven a cabo, el tipo de culturas donde se desarrollan y funcionan mejor en algunos casos que en otros. Geográficamente hablando, este tipo de proyecto no ha sido tan ampliamente implementado en los países latinoamericanos, Asia y Africa, como lo ha sido en las sociedades occidentales como Europa, los Estados Unidos y Australia. En Israel ha sido adoptado en una forma 'mixta'.

Nicaragua

Estas diferencias pueden ser atribuidas a una amplia gama de factores, algunos quizás más identificables que otros. Las sociedades occidentales tienden a aceptar más rapidamente la idea de la visita a la casa debido a la existencia de visitadores sociales y sanitarios quienes ya han dado el primer paso dentro del hogar.

Tales estructuras apenas existen en los países en vías de desarrollo. Las familias generalmente se vuelca a pedir ayuda dentro de sus propios parientes y comunidades, sobre todo en medios campesinos. Incluso en estos casos, los gobiernos de régimen represivo ha disuelto las comunidades como las actividades de grupos, consideradas ilegales, haciendo crecer el sentimiento de miedo, sospecha y aislamiento.

El concepto de voluntariado

En gran medida los programas de visita al hogar han dependido de voluntarios, y el voluntariado es, una vez más, un concepto occidental. En un país del llamado 'tercer mundo' uno es pagado por su trabajo, ya que la idea de un apoyo estatal no existe, aunque donde las comunidades son aún fuertes la ayuda mutua es algo corriente.

En Argentina, provincia del Chaco, donde no existen las facilidades de la educación preescolar, los visitadores del hogar tratan de animar a los padres a que asistan a la reuniones de la escuela, para que puedan participar activamente en la educación de sus hijos. Se les da 'trabajitos' para que ►

los realicen con ellos. Para muchas de las familias de aquí la escuela está a muchos kilómetros de distancia.

En Nicaragua los para-profesionales -que son en su mayoría madres pero algunas veces jóvenes muchachas escolares-, son entrenadas por miembros del proyecto para comenzar con grupos de trabajo en las casas. Una maestra, que hace las veces de coordinador, los visita regularmente. Esta profesora podría haber sido relevada de sus responsabilidades habituales para que llevara a cabo esta tarea. La formación de los para-profesionales está a cargo del Ministerio de Educación.

El proyecto se desarrola en México a un nivel diferente ya que es parte del Plan Nacional de Educación (1983-1988). Trata de alcanzar tres tipos de comunidades: la urban-marginal, la rural y la indígena. La visita al hogar la realizan aquí los 'promotores' (para-profesionales), que son ya sean madres o, generalmente, jovencitas adolescentes de entre 17 y 19 años, ha quienes se les ha dado una preparación básica.

El Programa Educacional Hispánico de Nuevo México, Estados Unidos, tiene como objetivo fortalecer la familia hispana. Las visitas a domicilio comenzaron como un lazo entre la escuela y la casa, utilizando para ello a dos trabajadores que fueron pedidos 'prestados' a la escuela local para que hicieran los contactos iniciales con las familias y les presentaran el programa. Los intentos de realizar cursos de formación de padres fracasaron, pues éstos rechazaron este tipo de idea más bien formal y prefirieron las discusiones de grupo. En visitas posteriores, los padres fueron animados para que realizaran nuevas actividades y, de a poco, la relación padre/visitador se convirtió cada vez más en una relación de compañeros.

La variada experiencia de los diferentes proyectos apoyados por la Fundación en el área de la 'visita al hogar', podría ser resumida en algunos puntos, ya se trate de programas donde la visita es el núcleo o cuando sólo se trate de un pequeño componente de aquél.

* la razón fundamental para llevar a cabo el programa
* identificar las áreas, ya sean urbanas, rurales, marginales
* la manera de abordar el proyecto, ya sea de forma estructurada o no
* la metodología, el estilo y la duración de la formación y seguimiento
* hasta qué punto los materiales son especialmente elaborados para las visitas al hogar
* hasta qué punto existe una relación de compañerismo entre profesionales y padres
* hasta qué punto tiene un apoyo estructural e institucional.

Es muy necesario el uso de materiales culturalmente adecuados en cada visita que se hace al hogar familiar. Esto supone un problema para aquellos proyectos que trabajan con grupos minoritarios. En lo que a diferencia de idioma se refiere es muy difícil encontrar materiales en otra lengua que no sea la dominante. Este ha sido el problemas con el galés hablado en Irlanda donde la visita al hogar es una idea muy nueva. Emigraciones masivas desde esas áreas han redundado en familias cada vez más aisladas.

Después de enorme dificultades -entre otras, los padres no intervenían en la educación de sus hijos, actitud sospechosa hacia el visitador, el reclutamiento de visitadores, las distancias a cubrir, hallar voluntarios que hablasen galés-, el programa de visitas al hogar en Irlanda finalmente

arriba der.: una madre Turca y su hijo en Alemania Federal

enraizó en dos áreas, y ha logrado conseguir el apoyo de las agencias gubernamentales así como del Departamento de Educación. El proyecyo se haya hoy en la fase de desarrollo de nuevos materiales, en contínua evaluación y expansión.

En Kenya, los equipos para preescolares del distrito viajan enormes distancias para alcanzar los grupos nómades para tratar de integrar actividades preescolares en su vida diaria. Buscan a las madres o jóvenes con conocimientos básicos para que formen a otras madres y niños. En estas comunidades los párvulos desarrollan una serie de habilidades que muchos otros niños de su edad no tienen, tales como destreza motriz -por su trabajo con las cuentas-, y una fuerte cultura oral, de modo que los bebés empiezan a hablar desde muy temprano. Pero tradicionalmente no se les enseña a leer y escribir. La solidez de la cultura descansa, por ejemplo, en que todos los miembros de la comunidad son 'maestros' y los niños aprenden escuchando, observando y participando.

Visitando el hogar

Jamaica: madres adolescentes

Treinta jóvenes madres con sus hijos están participando en un proyecto demostrativo que trata de proporcionar apoyo y educación acerca de la crianza de los bebés a estas adolescentes jamaicanas.

La temprana maternidad es un fenómeno en alza en el Caribe en la medida que las estructuras familiares tradicionales se resquebrajan. Las consecuencias a nivel personal, social y económico para

miembros del equipo en Jamaica

estas madres y sus niños son desastrosas: bajo peso al nacimiento, malnutrición y enfermedades son algo comun entre estos bebés en situación de desventaja.

Un jardín infantil y un centro de atención han sido establecidos en una área donde existe una alta proporción de jóvenes madres. Esto se complementa con un programa de visitas a domicilio, el que provee un lazo entre el centro y el hogar, reforzando el cuidado del niño. Los materiales indígenas elaborados en el centro son utilizados en las casas.

Lo que es diferente de los programas de visitas es que todos los miembros del equipo del centro están involucrados. Las primeras visitas son realizadas por un miembro veterano y una asistente parvularia. Se discute primero con las madres para iniciarlas en el programa. La formación es dada por las auxiliares de párvulos, quienes aprenden a observar los patrones de crecimiento del bebé y su desarrollo, así como la interacción de las madres con sus hijos. Sus observaciones son utilizadas como base de la discusión con las madres acerca del cuidado de los infantes en los hogares, tanto a nivel colectivo como individual. Posteriormente se elaboran unos informes, y por último, hay un trabajo de divulgación en encuentros con consejeros del equipo.

Se ha constatado que el lazo casa-centro es más fuerte en las áreas rurales que en las urbanas, y que lleva más tiempo lograr que haya un impacto en las vidas de las jóvenes de la ciudad. Las jóvenes madres de Maypen, por ejemplo, viven en áreas muy deprimidas y tienen una vida más inestable. Ellas van de una casa a otra, tratando de encontrar algún techo que las cobije donde alguno de sus parientes.

En el libro 'Prácticas de crianza del niño en el Caribe y el desarrollo del niño caribeño' se señala que el fenómeno de los niños que son trasladados de un cuidador a otro, deja una permanente marca en la personalidad de estos niños. Agrega: 'se espera que el programe ayude a favorecer un clima más saludable en los hogares donde las jóvenes y sus bebés puedan crecer sin excesivo estrés'.

La caja de actividades de mi bebé

Marta vive sola con su hijo Tom. Sus padres se separaron y los niños fueron abandonados. Más tarde el hermano mayor se mudó para formar su propia familia y posteriormente lo hicieron sus otros hermanos y su hermana. Marta se encontró sola y tiene que ingeniarselas para cuidar a Tom, cuyo padre se fue a Canadá al poco tiempo de haber nacido. La carga es pesada para Marta pero ella es una muy buena madre. Y Tom no lo hace nada mal tampoco.

La madre de los mellizos, Jeannette y Sharon, tiene algo más de 14 años y tiene además la responsabilidad de cuidar de todos sus hermanos como una joven abuela muy ocupada. Como resultado, la atención a los mellizos es descuidada. Sin embargo, y a pesar de que esta casa está situada en una área de poca concentración, se efectúan visitas de rutina regularmente.

La casa de Ann se halla en la parte más alejada del centro. Su madre es la única joven que ha tenido la experiencia de un segundo embarazo. Por la distancia, Ann no puede ser llevada al centro en forma regular, pero se efectúan visitas ocasionales a su hogar, proporcionadole los materiales necesarios.

A este respecto, uno de los más positivos resultados del programa es que anima a las muchachas a aceptarse a sí mismas y a sus bebitos -y la responsabilidad que esto conlleva-, y a no sentirse inferiores debido a las circunstancias que viven. Ha habido signos esperanzadores. Por ejemplo, la última Navidad, elaboraron materiales de juego para sus pequeños, y decoraron una caja para guardarlos a la que llamaron 'la caja de actividades de mi bebé'.

Visitando el hogar

La experiencia mexicana

El programa de visitas al hogar ya estaba funcionando en México cuando la Fundación le prestó su apoyo en 1984. Este extenso programa educacional de párvulos, de estilo no formal, utiliza para-profesionales (promotores) preparados, para llegar a tres tipos de grupos distintos: indígenas, rurales y marginales/urbanos, alcanzando en total a alrededor de 10.000 niños.

En todo México, sólo la mitad de los pequeños completan su educación primaria, y en las áreas indígenas este porcentaje llega al 20%. Debido a las limitadas disponibilidades de recursos financieros y humanos, este programa es considerado como el único camino posible para que las comunidades más pobres puedan acceder a los beneficios del desarrollo de la primera infancia y la educación . Estas comunidades no pueden permitirse enviar los niños a las escuelas que existen para preescolares; así también el programa representa una posibilidad de solucionar el problema de la falta de profesores calificados en áreas rurales.

El proyecto está ahora en su último año, y el énfasis está puesto en incrementar la educación de los padres y la capacitación de los promotores, y en llevar adelante una evaluación más extensa del progreso de los niños. El programa se ha asentado en su no dependencia en facilidades materiales y su empleo de recursos humanos de la región.

Promotoras en acción

El programa de visitas al hogar duró un año, con una visita al menos una vez por semana. Durante ésta, la promotora inicia una serie de ejercicios que los padres utilizarán con su hijo. Ella observa como los padres llevan adelante estas actividades y demuestra y aconseja cuando es necesario. A veces la formación que se les ha impartido tanto a las promotoras como a los padres no ha sido siempre la más adecuada, y el proyecto tiene que preocuparse de ello.

Limitaciones y problemas

En general las promotoras eran muchachas muy jóvenes - entre 17 y 19 años-, y tenían una educación formal limitada. Por su edad, muchos padres tendían a no tomarlas en serio. Al mismo tiempo, algunas de ellas carecían de un entendeimiento correcto del programa, y esto causaba confusión en los padres, y en los grupos o comunidades en general.

A menudo escaseaban los materiales, como papel y lápices. Muchos padres no se las arreglaban para encontrar el tiempo para hacer las actividades con los niños. En muchos casos, las promotoras fracasaron al no encontrar el nivel de lenguaje apropiado para hablar a los padres. A veces se trataba de falta de tacto y estilo. También hubo dificultades cuando el español no era el idioma utilizado y las promotoras no podían hablar las lenguas locales. Además, estaban los problemas de distancias, del dinero y el tiempo involucrados, los problemas para encontrar a las familias cuando había mal tiempo, así como la auasencia de muchas de ellas para el tiempo de la cosecha.

Insastisfactoria también fue considerada la 'Guía de Padres' que fue utilizada en las visitas a domicilio. Los padres encontraron que ya estaban familiarizados con muchas de las actividades de la Guía. Para remediarlo, se ha mejorado añadiendo nuevas actividades. También se han buscado alternativas más baratas, con la intención de distribuirla más ampliamente.

Una cobertura nacional mayor y una capacitación local más intensa continúan siendo las metas. Al mismo tiempo, el programa en su totalidad está siendo afinado: pretende ser menos directivo y lograr un verdadero compañerismo entre la promotora y el progenitor.

arriba: madre e hijo en México

Hombres y masculinidad

La reciente evaluación del programa arroja resultados positivos en el gran entendimiento logrados por los padres de su rol como tales, y como ellos son capaces ahora de discutir los progresos de sus hijos en casa, un gran avance si tomamos en cuenta los antecedentes culturales de esta sociedad. Las dificultades iniciales que tuvo el proyecto en cuanto muchos papás se mofaron de aquellos que se interesaban en sus hijos. Un diaporama usado en el curso de formación de la comunidad pone el acento en las escenas donde hombres muy 'machos' juegan y conversan con niños encantados, y esto, aparentemente, ha transmitido el mensaje a otros padres. En algunos casos extremos, hubo maridos que prohibieron a sus mujeres que asistieran a los cursos; se llegó entonces a la solución de reemplazar las reuniones por visitas al hogar, donde se realizaban discusiones en pequeños grupos.

En cuanto a los efectos del programa en los niños, la evaluación revela la sorprendente similitud entre aquellos que acudieron tres horas diarias a los cursos de preescolares y aquellos cuyos padres habían estado involucrados en el programa una hora a la semana. Los resultados en general fueron similares para las tres áreas de trabajo. Se sacó la conclusión que la cultura de la pobreza fue el factor más importante.

Niños marginados

Una compleja serie de factores sociales, culturales, políticos, económicos, religiosos, geográficos y ambientales, forman una coyuntura que produce comunidades, familias e individuos que son descritos como marginados. Para los niños que crecen en tales circunstancias, la consecuencia obvia es la falta de oportunidades para desarrollar totalmente sus potencialidades.

Esta trágica pérdida de recursos humanos tiene propios recursos sin apoyos o con solo un apoyo superficial de servicios externos. Las posibilidades de cambio dependen del establecimiento de una asociación estrecha entre familias, comunidades, para-profesionales y profesionales trabajando juntos para identificar necesidades y los medios para aliviar -o prevenir- la marginalidad.

El último de una serie de seminarios internacionales patrocinados por la Fundación para exami-

arriba: Sir Ninian Stephen, Gobernador General de Australia, inagura el seminario; arriba der.: participantes y observadores

consecuencias inmediatas y a largo plazo a la vez. Los llamados 'niños vagos' que pueblan los extensos centros urbanos de muchas naciones, o los niños que buscan refugio de la hambruna o la guerra son los representantes más evidentes de un número creciente de niños que enfrentan la vida al margen de la sociedad. Los niños que hoy día crecen en circunstancias desventajosas aprender a conformarse a no tener grandes aspiraciones, a tener menos esperanzas, a obtener menos. Ellos se convertirán en los padres y ciudadanos del mañana, siguiendo los mismo modelos con sus propios hijos. Una sensación de impotencia entre los adultos de una comunidad se transmite rápidamente a los niños y una espiral descendente de depresión y desventajes indestructibles se perpetúa.

Sin embargo, a pesar de la complejidad de las causas, algunas soluciones útiles para mejorar las condiciones de las familias y niños que se hayan al margen de la línea central de la sociedad, comienzan a aparecer. La experiencia de programas innovadores en diversos sitios apunta a la importancia que tiene ayudar comunidades en mala situación para que, recurriendo a sus propios medios, busquen formas de conseguir un cambio. Esto no quiere decir que, como podría decirse de algunas políticas sociales actualmente en boga, estas comunidades deben arreglárselas con sus

nar problemas de importancia clave en políticas sociales de actualidad se centró en esta cuestión de los niños marginados. El seminario, que se realizó en Australia en noviembre de 1987, coincidió con el vigésimo octavo aniversario de la adopción unánime por las Naciones Unidas de la Declaración de los Derechos del Niño -una declaración que proclamó que en todas partes del mundo a los niños se les deben dar las oportunidades y facilidades que permitan su desarrollo físico, mental, moral, espiritual y social-en una forma normal y saludable, en condiciones de libertad y dignidad.

No hay soluciones simples a los problemas de la falta de oportunidades. El seminario no pudo -ni hubiera podido aunque se lo hubiera propuesto- lograr una 'cura milagrosa', sino que sirvió más bien para identificar métodos y estrategias que son posibles y practicables, y que fortalecen la dignidad y autoestima de las comunidades marginadas. De extraordinaria importancia es el concepto de involucramiento total de la comunidad en el programa de cambio. Esto requiere iniciativas que den poder y movilicen a las comunidades para que tomen parte activa en las búsqueda de soluciones antes que aceptar, pasivamente el consejo y los servicios que son, con demasiada frecuencia, previstos en formas inadecuadas para ellas.

Momentos notables del seminario

El seminario reunió a treinta líderes de proyectos y representantes de instituciones asociadas de 18 países. La Organización Educacional, Científica y Cultural de las Naciones Unidas, UNESCO, envió un observador, y también asistieron 16 observadores nacionales, representando a una amplia variedad de instituciones comprometidas con la primera infancia.

Un escenario adecuado

La elección de Australia como escenario del evento fue significativa por dos razones: primero, la Fundación ha apoyado proyectos que abordan la situación de las familias Aborígenes y sus niños desde principios de los años 70. Segundo, el colegio Newcastle de Educación Avanzada ha desarrollado un programa patrocinado por la Fundación para niños y sus familias en 33 estacionamientos de casas rodantes en la región de Hunter Valley, New South Wales. Además existen otros dos proyectos apoyados por nuestra institución en Australia que trabajan con niños y familias que viven en situación de aislamiento. Los participantes del seminario tuvieron la oportunidad de visitar varios de estos estacionamiento y considerar las aplicacionres prácticas de algunos de los problemas surgidos en las discusiones de la reunión.

Apertura del seminario

Los proyectos australianos proporcionaron un recordatorio permanente de la seriedad de los problemas que enfrentan las comunidades marginales. Sus experiencias, así como las experiencias de los participantes de Asia, el Pacífico, Africa, Europa y Norteamérica demostraron el carácter universal de los tópicos discutidos. Así, a pesar de que el evento estuvo centrado en el hemisferio oriental, muchos de los puntos tocados son pertinentes en otros lugares.

El seminario fue inagurado, oficialmente, por la expresa invitación del señor Alcalde de Newcastle, el honorable John MacNaughton, por su excelencia el Gobernador de Australia Sir Ninian Stephen, en la presencia de su esposa Lady Stephen. En su discurso inagural Sir Ninian se refirió al enfoque de la Fundación subrayando la importancia que tiene aceptar los valores culturales en su trabajo con los niños Aborígenes.

Temas

El Director Ejecutivo de la Fundación, doctor W.H. Welling, dió la bienvenida a los distinguidos huéspedes, señalando que su presencia podría ser interpretada como una señal del interés y la preocupación oficial del tema del seminario. Después de concluída la ceremonia de inaguración, el doctor D. Huxley, Director del Colegio Newcastle de Educación Avanzada, abrió la primera sesión de trabajo del evento con un saludo de bienvenida de la institución.

El discurso de apertura fue hecho por el profesor Hugh Philp, Consultor de la Fundación para Australasia, quien bosquejó el enorme desafío que enfrentan los que se dedican al cuidado de párvulos y la educación de niños, al tratar de mejorar las oportunidades de los niños marginales para que alcancen su completo potencial físico, intelectual, emocional y social. Tres grupos de personas, cuyo impacto en el desarrollo del infante fue visto como crucial, fueron identificados: la comunidad social más cercana, incluyendo su familia; los profesionales y por último, los trabajadores de la nutrición y la salud de todas clases. Estos tres elementos y otros tales como marginalidad absoluta y relativa, fueron examinados con mayor detención a través de una serie de ensayos cortos que abordaron cada uno de los tres subtemas. El primero 'Los padres y la comunidad como mediadores' fue tratado por Livingston Mwaura, del Centro Nacional para la Educación de la Primera Infancia de Kenya y por la doctora Susanna Mantovani de 'Tempo per le Famiglie', de Italia.

El segundo tema, 'El profesional y los padres entrenados como mediadores', fue hecho por la doctora Khoo Kim Choo, del Congreso Nacional Sindical de Singapur (NTUC) y por Mary Lassen, del Comité para la Provisión de Vivienda de Boston, de USA. El tercer tema 'El medioambiente sociofísico como mediador' fue expuesto por Margaret Valadian, del Instituto Cultural de Enseñanza Aborigen de Australia, y por el doctor Walter Barker, de la Unidad de Desarrollo de la Primera Infancia, del Reino Unido.

La comunidad

Las discusiones de los grupos de trabajo se presentaron diariamente en sesiones plenarias, y constituyeron el fundamento del informe final, el que fue unánimemente aprobado por los participantes en las reunión de cierre del seminario.

La vasta extensión cubierta por los expertos que participaron en el evento, sirvió para reafirmar la consistencia de la conclusión: que es improbable que ocurran cambios significativos en las vidas de los niños, sus familias y las comunidades marginadas debido a una intervención externa. Es más fácil que el cambio surja del trabajo de la propia comunidad -con la ayuda de profesionales y paraprofesionales-, y en particular de los padres, que son los que siembran futuro a través de sus hijos.

Niños marginados

El desafio

El siguiente articulo es un resumen del informe del seminario 'Niños marginados: un desafio para los padres, las comunidades y los profesionales'.

La experiencia general de programas innovadores que trabajan con niños y familias situados en la marginalidad ha concluido de que los mitos concernientes a la vida familiar dominan. Las asunciones acerca del rol paterno en el desarrollo del niño aún derivan, en su mayor parte, de las tradiciones familiares, ya sean éstas numerosas o nucleares. Asimismo, el profesional continúa siendo por definición el experto, considerado únicamente capaz de valorar la calidad del funcionamiento familiar y del desarrollo del niño. Los padres y las familias son consideradas como pasivos receptores de la pericia profesional. El entorno cultural y socio-fisico en el que viven casi no es tomado en cuenta. Las dudas crecen acerca de la efectividad del modelo que interviene de arriba hacia abajo, en cuanto a su meta de cambiar las vidas.

Los programas alternativos, por el contrario, buscan promover el fortalecimiento de los padres. Buscan poner a la alcance de ellos y de las familias, la información y los sistemas de apoyo diseñados para ayudarles a mejorar las oportunidades de sus hijos en cuanto a supervivencia y a su desarrollo fisico, afectivo y cognitivo. La clave de los programas innovadores es el fortalecimiento de la familia y de las otras fuerzas mediadoras que influencian al niño.

arriba, de izq. a der.: Dr D. Huxley, Director del Newcastle College of Advanced Education; Dr W.H. Welling, Director Ejecutivo; Dr A. W. Wood, Vice-Director Ejecutivo de Programas; ariba der.: Prof. Hugh Philp

Capacitando a la familia

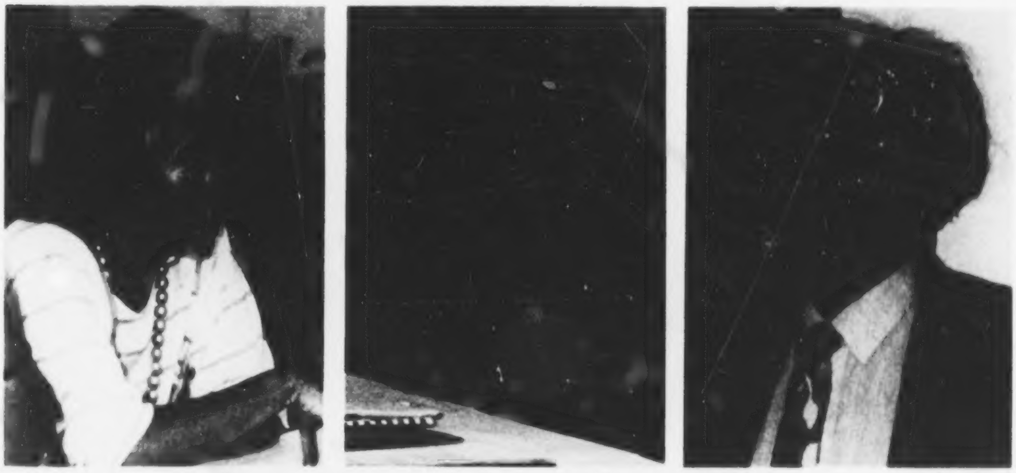
Para los niños marginados el apoyo informado y la capacitación de la familia es fundamental para crecer bien. Aquí el profesional es un recurso importante, una persona que aconseja y apoya, que facilita y defiende las necesidades de la fami-

El concepto de marginalidad no está definido claramente y es inevitable que tenga diferentes significados en distintos contextos, aunque en cada sociedad algunos niños estén totalmente imposibilitados -por factores sociales o económicos identificables-, para lograr desarrollar todo su potencial. Tales niños han sido 'marginados' por la sociedad, algunas veces sin querer, otras veces deliberadamente. Así, por ejemplo, la marginalidad es impuesta en algunas sociedades por restricciones legales, como en Sudáfrica. En otras circunstancias es un accidente geográfico, como en el caso de las comunidades aisladas. Algunos niños son puestos al margen por elección de sus padres, como por ejemplo, las familias que llevan una estilo de vida itinerante; otras, por tradiciones culturales.

Quizás si el único gran factor que impone un estatus marginal a los niños es la pobreza y quizás sea porque está ligada a la mayoria de los otros factores. La marginalidad -como casi todas las otras causas de la desvalidezes socialmente engendrada y de ahí que los métodos de prevención, como los de mejoramiento, deben tener también un carácter social.

lia. En este sentido, los programas logran un mayor desarrollo del infante y un buen funcionamiento familiar en comunidades 'en riesgo'. La importancia de mejorar la situación del niño es como un estímulo para una acción comunitaria más extendida, basada en la autoayuda paterna y en la acción de grupos.

Por otra parte, podemos constatar que el concepto 'educación de padres' tiene una connotacion condescendiente. Se necesita una nueva terminología, que muestre más entendimiento hacia los atributos positivos que los padres puedan aportar. apor ejemplo, no se debe asumir que los que vienen de afuera lo saben todo mejor, ni que todas las tradiciones son malas. La definición de educación de padres debe incluír la conciencia. La frecuentemente negativa reacción al término



de izq. a der.: Mary Lassen, Susanna Mantovani y Walter Barker

educación debe ser combatida con un cambio de actitud. El profesional también debe cambiar y quizás sea esta la parte más difícil de todas pues ella o él a menudo poseen una base de mucha confianza en sí mismos y una tradición de asertividad.

Pero la necesidad de continuar la educación de los padres no puede ser puesta en discusión, cualesquiera que sea la terminología empleada. Quizás el argumento más sólido para su defensa es que los padres pueden, en algunas circunstancias, ser la causa de la marginalidad. En la medida en que la sociedad cambia y evoluciona, se hace cada vez más imperativo que los padres se preparen mejor para asumir los roles en los servicios que ellos y sus hijos utilizan.

Combatiendo las desventajas de la marginalización

La comunidad en sí misma tiene un gran potencial para salvar a sus niños de la marginalidad. Hay también razones para pensar que los esfuerzos de la comunidad en cuanto al cuidado infantil pueden ser de considerable valor para estimular el cambio dentro de la comunidad misma. Los abuelos y otras personas mayores son un recurso particularmente fuerte para la comunidad. Aunque muchos abuelos se dediquen a trabajar en vez de ayudar a cuidar a sus nietos, el potencial de esta generación necesita ser revisado otra vez. 'Harambee' en Kenya, 'goton-royong' en la sociedad malaya, y el movimiento cooperativo en la sociedad europea, apuntan a un casi olvidado pero inmensamente potente recurso para cualquier forma de desarrollo comunitario.

En Africa, una amplia gama de métodos han sido utilizados exitosamente para afrontar la cambiante situación. Por ejemplo, en área urbanas, donde ambos padres trabajan fuera de casa, se usan las cuidadoras de niños, mientras que en las áreas rurales, muchas madres llevan a sus pequenos con ellas, a sus faenas o en sus labores comerciales. El establecimiento en gran escala de centros preescolares en Zimbawe y Kenya han sido vistos por laa mayoría de los padres como un método alternativo de cuidar y educar a sus jóvenes hijos. El crecimiento de esos establecimientos ha sido un asunto de las comunidades. Ambos programas de educación preescolar han demostrado claramente el papel fundamental jugado por los padres y los miembros de la comunidad, como 'mediadores' en el cuidado, crecimiento y desarrollo de sus niños.

El entorno físico-social como mediador

Seis grandes aspectos del medio físico-social son de fundamental importancia para una comunidad y, consecuentemente, para sus niños. Estos son lo económico, la vivienda,el 'espacio a defender', la cultura, la nutrición y la salud. El entorno 'informativo' provee un elemento de apoyo extra.

El entorno económico es una complejo de tenencia de la tierra, acceso al trabajo o acceso a otros recursos que permita a los individuos y a las comunidades conocer que ellos tienen – o no- una inversión en la sociedad. Para muchas comunidades, familias y niños el entorno físico-social es de pobreza y desvalimiento. Está controlado por fuerzas y personas que les son lejanas y a las que consideran hostiles. Los niños que ven a sus padres sin trabajo, sin tierras y empobrecidos, aprenden a temprana edad lo que es ser desposeídos. De ahí surgen la apatía y la aceptación de la marginalidad. El entorno físico es pequeño y limitado, y del que se puede aprender poco; por otra parte, el entorno social que lo acompaña comprende vecinos empobrecidos que riñen, beben o desesperan, porque hay tan poco más en la vida

que aquella cotidiana lucha por sobrevivir. Los niños aprenden, eventualmente, a ser hostiles y desconfiados.

Vivienda y cambio urbano

Dentro de la sociedad rural tradicional, la seguridad emocional y la identidad personal el niño derivaba del sentido de pertenencia a una familia, dentro de un espacio vital compartido. La llegada de la vida urbana y el cambio hacia una vida familiar nuclear, o de padres solteros, ha minado ese sentido de pertenencia del niño. La presión del cambio social ha cambiado a la familia en centros de alojamiento de adultos.

Lo que podría ser un entorno emocionalmente cálido y protector para cada niño, un tipo de casa 'matriz' en la cual los niños pudieran ser alimentados y en el que crecieran confiados y capaces, es, por el contrario, un lugar de frustración. Los padres que viven en aquellos entornos tienen por lo común muy poca paciencia con la normal actividad de exploración de los niños. Se enojan rápidamente, gritan, golpean. Para los padres es esencial tener cierto control en ese pequeño espacio que es temporalmente suyo. Los activos niños aparecen como una intrusión en ese reducido espacio. De esta manera, los niños marginados aprenden solamente a conformarse con aquello que se les pide.

La nutrición

El entorno nutricional es a menudo más dependiente del económico que de ningún otro, aunque la calidad del entorno cultural e informativo también juegan un rol. Con una proporción creciente de personas que viven en el mundo en contextos urbanizados, un nivel de viabilidad económico es esencial si la gente quiere tener la certeza de tener suficiente comida para ellos y sus hijos. Sin embargo, esta carencia es común para los padres y las comunidades marginadas.

Los consejos de asegurarse una adecuada variedad de alimentos según las definiciones de una buena dieta, son difíciles de seguir si no existen los recursos económicos para la requerida variedad.

de izq. a der.: Khoo Kim Choo, Livingstone Mwaura, Margaret Valadian

La dificultad en decidir una política en asuntos de nutrición, es que esas decisiones son tomadas a un alto nivel, donde casi no involucran a las comunidades. Muchos aspectos nutricionales están complicados por factores culturales. Por ejemplo, aunque las mujeres sean las mayores productoras de alimentos de subsistencia en muchos países, apenas si se las consulta en materias de políticas alimentarias.

En general, las campañas de nutrición fracasan cuando se ocupan sólo de los 'no', en vez de ayudar a la gente a cambiar- paso a paso- desde sus dietas actuales, y educarlas en cuanto a hacer una elección. En vez de argüir que algunos alimentos sin valor nutritivo deberían ser eliminados, sería preferible persuadir a las personas de ampliar su gama de alimentos.

El papel educativo de la familia

En el centro del problema, particularmente en lo que se refiere al niño marginal, existe la necesidad de que el contexto familiar sea positivamente educativo, y para aquellas familias que tienen seguridad y auto confianza, el contribuir en la educación de grupos más amplios. Pero para que esto ocurra, el contexto familiar ha de ser consistente. En particular, una relación educacional ha de ser establecida la cual sea, en la medida de lo posible, libre de mensajes contradictorios, comunicación paradójica y de direcciones poco claras. Esto ayuda a la familia a lograr una mayor estabilidad, flexibilidad y consistencia, y por lo tanto, le permite llevar adelante su rol de educadora, elevando su propia estima.

Para lograr esto, las familias deben ser animadas para que se expresen, para que descubran que sus 'problemas' son normales, que no son malos o inadecuados, y de llevar adelante ideas propias. Esto implica la creación de un contexto de educación informal para las familias donde los adultos puedan disfrutar la interacción con los niños. Requiere la paciencia para escuchar y el apoyo de profesionales que ayuden a los padres a formular modos de enfocar imaginativamente la educación, que sean congruentes con sus propios estilos de vida y sus modelos culturales.

Comunicando el mensaje

¿Cómo explica usted a los padres que el jugar ayuda a los niños a aprender? ¿Cómo prepara usted para-profesionales para que lleven a cabo sus tareas? ¿Cómo informa usted a la comunidad local acerca del trabajo que su proyecto planea hacer? ¿Cómo persuade usted a aquellos que toman decisiones para que apoyen su trabajo y le proporcionen dinero o facilidades? ¿Cómo convence usted a los gestores políticos para que incorporen sus métodos y hallazgos en la práctica general?

Todas estas preguntas tienen que ver con mensajes que usted quiere comunicar. Y en cada caso el mensaje es diferente, el público es distinto, y el modo en que usted comunica el mensaje necesita ser diverso. Los públicos a los cuales nos referimos aquí son públicos adultos, no infantiles. La llegada a los niños es completamente diferente, más un asunto de ayudarles a aprender que de enseñarles o contarles algo.

La percepción que tienen las personas de los mensajes que se están comunicando variará enormemente. Es raro que toda la gente entienda todo el mensaje y lo más usual es que tan sólo una parte de él sea comprendido. Especial peligro reviste el hecho de que un mensaje sea malinterpretado y produzca un efecto contrario al buscado. La falla puede estar tanto en las palabras como en las imágenes utilizadas, o, por cierto, en el tipo de medio que se utilice.

Es esencial, en todas las formas de medios, la sensibilidad y el entendimiento del ancestro cultural de la gente a la que se quiere llegar. Esto es mucho más que elaborar el mensaje en un nivel educacional correcto; quiere decir estar al tanto de lo que la gente cree, en lo que ellos consideran una conducta aceptable o no, que cosas o costumbres son consideradas inapropiadas para ser tratadas en público. Todos los mensajes están culturalmente de una u otra manera, y la forma en que son recibidos se verá siempre afectada por nuestro propio bagaje cultural y perceptivo y por nuestro entendimiento.

Una manera obvia de asegurarse que su mensaje será entendido es confrontándolo con parte del público al que queremos llegar. Un método mejor aún es hacer recopilar a este público el mensaje: dejar que la gente elija las palabras, dibuje las ilustraciones, arregle los contenidos, use sus propios métodos y formas de comunicación así sea que hagan correr la palabra de vecino en vecino, hablando en una reunión comunal, o cualquiera sea la manera más apropiada en ese marco.

El papel del profesional es difícil pero importante. El profesional tiene acceso a técnicas y habilidades que la comunidad no posee corrientemente y el saber profesional es de una clase muy distinta de aquel que posee la comunidad, no mejor ni peor, sino sencillamente diferente. Por lo tanto la tarea del profesional es permitir a la comunidad presentar sus ideas y mensajes en formas apropiadas. Esto puede significar escribir las palabras, usar la máquina fotográfica, introducir técnicas de impresión más sofisticadas u otras técnicas. Sea lo que sea, tanto el profesional como la comunidad deben entender que sus roles son complementarios, que pueden aprender mutuamente del otro y

que el cambio, por ambas partes, necesita ser gradual y en continuo desarrollo.

Lo que es importante para cada tipo de comunicación es decidir qué es el mensaje, decidir quién es el público y decidir cuál es la mejor manera de comunicar ese mensaje a ese público. Habrá veces en que la palabra impresa no será la apropiada para el mensaje o el público; habrá otras en que los carteles serán el medio más adecuado para mostrar algo, o diapositivas o un video o discusiones. Pero, generalmente, comunicar un mensaje en más de una forma ayudará a asegurar su recepción y comprensión.

La técnica de repetir el mensaje muchas veces de muchas maneras es conocida como reforzamiento. Uno de los mejores ejemplos es el mundo comercial de la publicidad donde los avisos de detergentes, cigarrillos, sopas y muchas otras cosas se pueden encontrar en los periódicos, en carteles, en la televisión, en las tiendas, y en todo lugar donde el avisador se lo pueda permitir, y donde piense que puedan estar sus clientes potenciales. Comunicar mensajes acerca de la educación de la primera infancia no es, por supuesto, lo mismo que vender sopa, ni siquiera por el dinero que hay para ello disponible. Sin embargo, el principio de reforzamiento de los mensajes tan a menudo como sea posible, es uno de los que se utiliza.

Algunas reglas

En todas las formas de comunicación, ya sea escrita, oral, icónica, cinética u otra, las reglas son simples:

-definir el mensaje

-identificar al público al que se quiere llegar

-definir cuál es el medio más apropiado para comunicar ese mensaje a ese público (la mayoría de las veces más de uno)

-tratar de hacer una prueba con el público antes de finalizar el mensaje, confrontándolo con él

-repetición del mensaje a través de diferentes medios.

Un problema para muchos educadores de la primera infancia es, por otra parte, que el tipo de comunicación para el que ellos han sido preparados es muy específica, comúnmente dirigida a los padres de los niños y ocasionalmente a las comunidades. Incluso proyectos de desarrollo en esta área necesitan comunicarse con una amplia gama

izq.: teatro callejero en Tailandia

der.: medio utilizado: las revistas

de públicos si quieren esparcir su mensaje y ganar aceptación para sus métodos. Muchos de los proyectos apoyados por la Fundación encuentran este problema y muchos están encontrando excelentes soluciones. En este número del *Boletín Informativo* revisamos varias maneras en las que los proyectos están comunicando, con éxito, diferentes mensajes a diversos públicos.

Hay muchas formas de comunicación que están siendo utilizadas. Algunos ejemplos, que no están incluidos en esta revista, se dan en Bélgica y Singapur. Los proyectos que se desarrollan en ambos países han producido boletines de aparición regular. En Singapur, la revista *Nurture* está dirigida a los padres y a los empleados en la atención al niño; aparece a todo color y es bilingüe -inglés y chino. *Kido*, en Bélgica, es un periódico bien ilustrado y dirigido principalmente a mentes infantiles. En los dos casos el objetivo es comunicar información esencial de una manera atractiva e interesante. Porque no importa cuán valioso y útil sea el contenido: si no se presenta de una forma adaptada a su público potencial, no será leída. También es muy importante en ambos ejemplos el hecho de la existencia de un trabajo profesionalmente realizado. Revistas de calidad producidas para padres y los empleados en la atención al niño que han demostrado a su vez su gran nivel profesional.

Los medios que se pueden utilizar van desde aquellos que requieren nada o casi nada de tecnología -conversaciones, discusiones, lecturas, lápiz y papel-, a otros que la necesitan y además requieren cierta habilidad y equipos, tales como folletos, carteles, fichas, maquetas, teatro. Por último tenemos aquellos que precisan un entrenamiento específico, pericia y técnica: campañas publicitarias de gran magnitud, libros, revistas, radio, cintas grabadas, televisión y videos.

Muchos proyectos han utilizado estos últimos. En algunos casos se ha trabajado con cineastas profesionales (como en el ejemplo de Bélgica), y en otros los videos han sido producidos por los mismos projectos. Decidir el mensaje y la audiencia a la que se quiere llegar es más importante aún si se trata de videos, debido a los altos costos que están involucrados. Quizás la primera pregunta que debe hacerse es porqué hacer un video. ¿Es acaso el modo más apropiado de municar ese mensaje a ese público? ¿Se presta el tema para ser representado en imágenes? ¿Cuál es el objetivo del video? ¿Va a servir para describir algo, para persuadir a la gente de que tome determinado curso de acción, para ayudar a preparar personas? ¿Hay disponibilidad de conocimientos, tecnología y dinero para realizar el tipo de video que sea ajustado al propósito que se persigue?

Debemos recordar que los videos son más idóneos para comunicar mensajes simples y claros que complicados argumentos o listas de hechos (sucesos) que no pueden ser absorbidos fácilmente por la vista y el oído. A través de la letra impresa podemos volver a leer el texto varias veces hasta entenderlo; con el video eso no es, generalmente, posible.

Produciendo un video en Bélgica

Sam, el hijo de 18 meses de una joven pareja -Herwig y Nicky-, tiene un poco de fiebre. Los padres tienen que levantarse temprano, desayunar, alimentar a Sam y llevarlo donde su cuidadora, Chris, antes de ir a sus trabajos. Chris tiene tres hijos: Elisa (22 meses), Michel (8 años) y Jeroen (10 años). Ella y su marido, Daan, tienen que asegurarse de que sus dos hijos mayores lleguen a tiempo a la escuela. De todas maneras ellos se las arreglan para organizar las cosas mejor que la joven pareja.

Durante este día Chris, Sam y Elisa lo han pasado bien juntos. Pero antes de las cuatro, Michel y Jeroen llegan a casa y exigen atención. En ese momento llega Daan: quiere comer. La familia entera espera ansiosamente que lleguen los padres de Sam a buscarlo. Pero Herwig ha perdido el tren y Nicky debe esperarlo. Después van apresuradamente al supermercado y aparecen por la casa de la educadora más que tarde.

'¿Tiene Sam fiebre aún?', pregunta Herwig. 'Está bien, la fiebre se ha ido... para Sam', contesta Chris.

Koorts (fiebre en español) es el título del video realizado en 1987 por el Centro Flamenco de Entrenamiento y Recursos de Bélgica. Trata de las emociones que se encuentran involucradas en la interacción entre los padres y la cuidadora de párvulos, en una situación de tensión. El video fue hecho específicamente para ser utilizado en sesiones de formación, no tanto como para dar información sino como una manera de entender y examinar actitudes. La siguiente entrevista con Jan Peeters se refiere a las razones para hacer este video.

Fiebre es una producción que se puede obtener subtitulada en inglés, a un costo aproximado de 350 francos belgas. Los interesados en obtener una copia deberá especificar el tipo de sistema de video que utiliza y contactarse con: Vormingscentrum voor de Begeleiding van het Jonge Kind, Dunantlaan 2, B-9000, Gante, Bélgica (teléfono: 91/25 41 00).

¿Porqué decidió usted hacer un video en vez de, por ejemplo, escribir un folleto?

Nuestra experiencia con videos documentales nos ha enseñado que es un muy buen medio para convertir un ejemplo de la vida real en una experiencia pedagógica, tal como una sesión de formación. Más aún, personas con un bajo nivel educativo se sienten más motivadas para participar en una actividad de orientación cuando se utiliza un video que muestra su propia situación.

¿Cómo fue escogido el tema?

Los trabajadores sociales que trabajan en el servicio de párvulos nos han dicho constantemente que los peores momentos, tanto para los padres como para los educadores, son aquellos en que los niños son dejados y recogidos de las casas de los segundos. Esto produce un aumento de la tensión y de los malentendidos entre ellos. Estamos convencidos que la mayoría de las desavenencias son producto del hecho que ni los padres ni los educadores están al tanto de la situación del otro.

Otra diferencia radica en que el educador trabaja en casa mientras que los padres tiene un trabajo fuera del hogar.

¿Porqué decidió hacer un video en forma profesional, con actores?

Pensamos que un tema como la tensión entre padres y educadores no era adecuado para una película documental, y que una producción actuada podría ser más interesante y apropiada porque ofrecería mayores posibilidades para interpretar la situación de cada uno. Desde el comienzo, optamos por una aproximación alegre pues pensamos que sería más fácil hablar acerca del estrés si ambas partes podían comenzar con una buena carcajada. Una producción dramatizada requiere actores y cineastas profesionales. Esta aproximación tiene una ventaja adicional: los educadores son a menudo un grupo olvidado de gente, cuyo trabajo no es apreciado. Al hacer una película profesionalmente realizada acerca de su situación, les estamos demostrando que lo que hacen es importante.

¿Cuáles son los problemas específicos con los que se encontraron al tratar con profesionales?

Para nosotros fue un verdadero desafío el trabajar con profesionales. Tuvimos que hacer una importante elección nada más empezando: si acometíamos con la producción del video nosotros mismos o le encargábamos a alguien para que la condujera. Escojimos el camino más difícil: organizamos todo nosotros mismos. En este sentido, nuestro equipo tuvo gran influencia sobre el contenido de manera que el propósito de la película se cumpliera. Encabezar la producción fue una gran responsabilidad para mí. No estaba familiarizado con el medio y muchas cosas tenían que ser hechas en poco tiempo. Pero esto quiere decir que tuve que trabajar muy cerca -y muy intensamente- del director y del guionista. Ésto redundó en una muy buena relación laboral entre los colaboradores del proyecto y los cineastas profesionales, cada uno aprendiendo y respetando las necesidades y deseos del otro.

¿Cuáles han sido las respuestas al video?

Muy buenas. Alrededor de 3.000 personas lo han visto. Ha recibido entusiastas comentarios de la prensa y los cuidadores han reaccionado positivamente. Estos se reconocen en la cuidadora de la película y en los problemas que ella tiene con su familia. La película ha animado a algunos padres a discutir los problemas entre ellos; la mayoría de los trabajadores sociales que la han visto están contentos con ella y la utilizan en su trabajo.

¿Repetiría la experiencia?

La experiencia nos ha entusiasmado para hacer nuevas producciones. Hasta ahora nos habíamos tenido que limitar a producciones simples y baratas. Pero podríamos hacer otra película profesional si tuviéramos suficiente dinero. Sin embargo, necesitaríamos un período de cuatro meses dedicados exclusivamente a la producción.

USA: combatiendo mensajes negativos

FOCAL (Federación de guarderías infantiles de Alabama), se propone mejorar el funcionamiento de las guarderías para niños negros de Alabama. Esto incluye generar nuevas aproximaciones a la educación de los padres y su apoyo, la construcción de redes a nivel estatal, la promoción de la autoestima y las habilidades entre los participantes, desarrollando currículos culturales apropiados y personal instructor.

El estado de Alabama ha tenido una larga historia de una brutal política racial y de opresión hacia la gente de color. El Movimiento por los Derechos Civiles de los Negros nació justamente aquí. Para referirse a ello, FOCAL se ha ocupado a fondo del racismo. En los últimos dos años, ha efectuado intensos llamados y trámites tratando de revertir la temprana decisión del Estado de suprimir su programa de apoyo a las guarderías infantiles de los grupos más desposeídos.

'La realidad es que la mayoría de los educadores considera a los padres pobres y negros como una verdadera carga', y esto es lo que la mayoría de los padres negros y pobres también cree. Estas afirmaciones han movido a FOCAL llevar adelante un proyecto educativo que permita vencer el rol negativo y racista a través de la Educación Igualitaria.

FOCAL se concentra ahora en la acción a nivel comunitario con padres y organizaciones y incentiva la auto confianza, en el sentido de que la comunidad negra, no importando cuán pobre sea, debe reconocer su propia responsabilidad para con sus hijos. Se arguye que esto solo será posible cuando los negros rompan con el servilismo que les ha sido impuesto por siglos.

La clave de todo esto está en los que FOCAL llama 'el libreto racial negativo' o sea, los mensajes que son absorbidos por los trabajadores de las guarderías infantiles y administradores, maestros, padres y niños provenientes de los blancos acerca del rol y el estatus de la gente de color. Estos mensajes irracionales actúan como barreras que frenan el desarrollo personal y el éxito escolar.

Lo que se ha propuesto FOCAL a través de su proyecto Educación Igualitaria es combatir ese fenómeno creando conciencia acerca de aquellos mensajes negativos, y alimentando y apoyando las decisiones positivas para una vida diferente. El proceso adoptado por el proyecto es básicamente definir las auto percepciones negativas -y acerca de la sociedad- que la población negra mantiene para que las vean como irracionales, para que se planteen alternativas positivas y para que desarrollen la confianza que les demuestre que esto es posible de realizar.

La importancia de los mensajes negativos durante la jornada escolar es tal que si los maestros comunican creencias negativas a los niños, éstos, desde su más tierna infancia, los absorberán inconscientemente y reaccionarán a ellos. Antes de que estos niños hayan siquiera ido a la escuela, tanto padres como profesores deben reemplazar sus creencias negativas por una socialización positiva.

Las sesiones de instrucción del proyecto se dedican a ello. Por ejemplo, a un grupo de padres y miembros de FOCAL se les pidió que nombraran inconvenientes para lograr desarrollo personal. Ellos hicieron afirmaciones tales como que la gente negra era estúpida, de segunda categoría, incapaz de aprender, poco fidedigna, incapacitada para el éxito, de valor personal escaso, etc... Los padres fueron entonces invitados a mirar las paredes de la guardería para que vieran cómo eran representados los negros: todas las imágenes eran de gente blanca.

El concepto de Educación Igualitaria es el objetivo del proyecto porque la educación está considerada como un 'proceso dinámico de doble vía entre personas de igual riqueza y valor -incluso si ellas no se perciben a sí mismas de esa manera-'. Es decir, 'la Educación Igualitaria refleja nuestra esperanza de que la asociación entre padres, administradores y maestros se convirta en una asociación de iguales pares'. Lejos de ser igualitaria, la relación entre padres y educadores es una de superior a inferior, con ambas partes representando su respectivo papel.

Mensajes esenciales

El proyecto de Educación Igualitaria es descrito como de 'educación que se disfruta, educación para logros y poder, para grandes y niños'. Le plantea las siguientes preguntas a los padres:

- ¿ha deseado ser más creativo, más influyente?
- ¿Ha pensado alguna vez porque algunos hogares y escuelas crean líderes y otros sirvientes?
- ¿Sueña en manejar su vida, su trabajo, de manera fácil y agradable cuando todo, por el contrario, se viene abajo?
- ¿Sueña con tener excelentes relaciones con su equipo, familia e hijos?

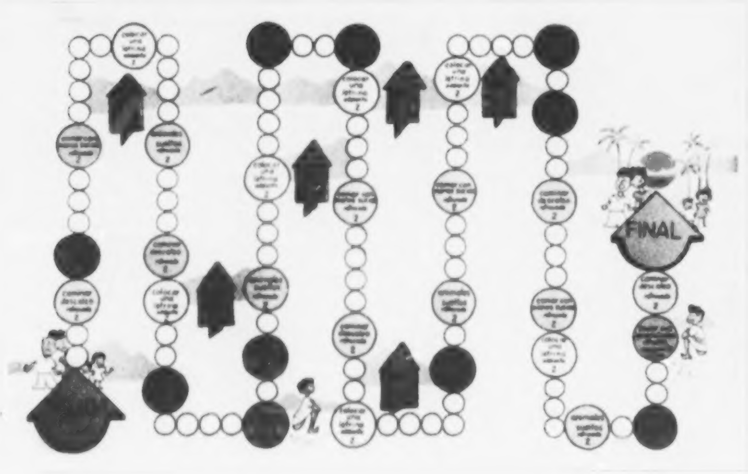
Por otra parte, el mensaje esencial es que es posible convertirse en un 'igual' aún cuando los otros insisten en creer que ellos son superiores o inferiores que usted. Usted sólo debe creer en lo siguiente:

- soy responsable, poderoso, querible, capaz y valioso (aún cuando los otros no estén de acuerdo)
- cada persona es igualmente responsable, poderosa, querible, capaz y valiosa (aún cuando ellos no lo crean o no lo demuestren en sus hechos).

Haciendo trabajar las imagenes

texto e ilustración de Bob Linney

Una vez, en una aldea india, mostré un cartel a una mujer. Ella lo tomó y lo miro por algunos minutos. Fue solamente después de algún tiempo cuando me dí cuenta de que ella sostenía el afiche al revés. Yo no menciono esto como implicando algún tipo de inferioridad por parte de la mujer, y tampoco tratando de ser divertido. Tales anécdo-



juego de la salud, diseñado por CINDE

tas resultan más trágicas que cómicas. La mujer no habría sostenido el cartel invertido si hubiera visto siquiera tantas imágenes como hay en este *Boletín Informativo.* La raíz de todos los problemas de analfabetismo visual a los que se enfrenta la gente pobre se origina en la drástica carencia de imágenes. La solución está en producir mayores cantidades de apoyos visuales y más a menudo.

Es de conocimiento general que simples apoyos visuales tales como carteles, fichas ('flipcharts') y revistas de historietas son muy útiles en el trabajo de la gente que colabora en programas de salud, desarrollo infantil y otros. A pesar de esto sigue habiendo -en muchos países pobres- unas severa carencia de dicho material visual. Es típico que los trabajores de los proyectos posean sólo uno o dos carteles ajados y el único ficha.

¿A qué se debe este problema? Es difícil de saber en vista de la gran adecuación de los materiales visuales en los sitios donde la radio y la televisión son escasos y los niveles de alfabetización son bajos. Pienso que se trata de dos factores entrelazados en un circulo vicioso: primero, la subvaloración que se ha hecho en el pasado del material visual sencillo; por otra parte, la producción y la utilización de dichos materiales ha sido consecuentemente poco apoyada. El dinero gastado en tales materiales podría beneficiar comúnmente a comunidades pobres, en lugar de ser gastado en elevados salarios y exhorbitantes costos de profesionales altamente especializados.

Bob Linney es el director de 'Health Images', una organización en el Reino Unido que desarrolla tanto manteriales visuales como implementa programas de formación, lo que permite a los monitores elaborar sus propios materiales. Su dirección es: Health Images, Holly Tree Farm, Walpole, Halesworth, Suffolk IP19 9AB, England

Los problemas de analfabetismo visual -tales como la inhabilidad para percibir la perspectiva en un cuadro-, son de un gran interés intrínseco para aquellos lo suficientemente afortunados como nosotros, que, pasamos los primeros años de nuestras vidas en entornos visualmente estimulados. Los niños de las sociedades occidentales desarrollan a temprana edad una enorme capacidad para interpretar incluso las más bizarras convenciones visuales. Tampoco lo pueden evitar: sentados en el regazo de sus padres, miran un libro de ilustraciones tras otro, en una cadena casi sin fin, dando miradas a los carteles colgados en las paredes de sus dormitorios o en sus jardines infantiles, u observando la miríada de imágenes siempre cambiantes de sus programas de televisión favoritos.

¡Qué diferencia con la experiencia preescolar de un niño que crece, por ejemplo, en una región rural de Africa! Un niño como ese puede que no mire más que un puñado de imágenes durante su infancia. ¡Aunque también es cierto que muchas personas en el mundo no ven más que un puñado de imágenes en toda su vida! Ante tales circunstancias, es claro que dichas personas tendrán pocas oportunidades para desarrollar las habilidades necesarias para entender las convenciones visuales e interpretar un cuadro.

Cuando utilizamos soportes visuales estamos generalmente tratando de ayudar a la gente a aprender cosas nuevas, de manera que esto se traduzca en un cambio conductual. La información de que disponen los padres influye, obviamente, en forma directa, en la manera en que sus hijos se desarrollan. ¿Qué tipo de información debe ser ésta? La respuesta variará según el caso. Para mí, ayudar a la gente a que aprenda es importante en la medida que les ayuda a analizar las situaciones en las que se encuentran. Esto quiere decir que la gente pueda responderse preguntas tales como '¿porqué soy pobre?', '¿porqué mis hijos no tienen juguetes con los que jugar?', '¿porqué no hay más escuelas en mi país?', y por supuesto, '¿qué puedo hacer al respecto?'.

Desarrollo, más que nada, -ya se trate de niños, adultos, comunidades o naciones-, tiene que ver con cambio. Produciendo más ilustraciones educativas y pensando en la comunicación como en un continuo proceso de interacción más que un producto material estático, se puede promover el cambio. Si tienen un buen diseño y son bien utilizados, los apoyos visuales pueden ayudar a producir el cambio, ya sea a nivel individual o comunitario.

Mayor información puede a menudo significar más libertad. Por ejemplo, a los gobiernos les gusta controlar, lo más posible, la información disponible para sus pueblos. Esto puede significar a veces que la producción visual local no se promociona en los proyectos gubernamentales. El uso de imágenes para la 'concientización' puede ser resistida de la misma manera por poderosos grupos o por individuos dentro de comunidades. Para las personas que quieran hacer y utilizar artes visuales de manera más activa, estas consideraciones políticas pueden ser muy pertinentes.

Noticias Breves

el proyecto de la Costa Atlántica que tiene como centro la Universidad del Norte en Barranquilla, Colombia

Antillas Holandesas: termina curso de formación

Los directores de nueve jardines infantiles han completado un curso de doce sesiones, que se llevó a cabo el año 1987, cuyo tema principal era cómo tratar a los padres y a los niños en las guarderías. Se discutieron varios temas tales como juegos con niños, nutrición y salud, actividades creativas, etc. Las guarderías son unas de las actividades de este proyecto que tiene por objetivo equipar a profesionales y para-profesionales con conocimientos acerca del desarrollo del niño. Se repartieron certificados entre los directores en la última sesión y ellos, a su vez, continuarán transmitiendo lo que han aprendido a su propio equipo, en cursos que van a organizar.

Australia: estableciendo una red

El primer encuentro de la red de la Nueva Fundación Trans-Tasman fue realizada en Australia en abril de 1988. Uno de los cinco proyectos participantes está asentado en Nueva Zelandia, y los otros cuatro en Australia. Los cuatro días del encuentro se dedicaron a la presentación de cada uno de los programas, los que no sólo fueron presentados con palabras sino que se utilizaron películas, videos, gráficos, cintas magnéticas, computadoras, 'rol-playing', canciones y danzas.

Bélgica/Reino Unido/Estados Unidos: intercambio de proyectos

Marion Flett, Directora del proyecto del Centro Familiar Torry de Aberdeen, Escocia, visitó el Centro de Entrenamientos y Recursos Flamenco en Gante, Bélgica, en marzo de 1988, y dos miembros de este último centro fueron al Reino Unido. Visitaron el Centro de Desarrollo de Educación Comunitaria en Coventry así como la Oficina Nacional del Niño, la Asociación de Cuidadores de Niños, así como otras asociaciones que trabajan en el desarrollo infantil. También en marzo dos representantes del proyecto de Asociados en la Educación de Glasgow devolvieron una visita al proyecto de Provisión Habitacional de Boston, a continuación de una visita anterior del personal de Boston a Glasgow.

Brasil: involucrando a los abuelos

El enorme estado de Mato Grosso en el centro de Brasil fue hace un tiempo la última frontera para aquellos que iban en busca de un mejot futuro. Ahora se ha convertido, en cierta forma, en un basurero de emigrantes, que escapan de las áreas atacadas por la pobreza del Noreste o de las antiguas zonas del café donde la tierra no es suficiente para vivir. Estos emigrantes enfrentaron nuevas dificultades en el Mato Grosso cuando descubrieron que la fertilidad de los suelos era pasajera, y en gran número se fueron a las ciudades. Como respuesta el gobierno construyó una red de centros sociales urbanos diseñados para proveer servicios permanentes que incluyen salud, educación de adultos y servicios sociales para los emigrantes. Con el patrocinio de la Fundación la Secretaría de Cultura y Educación trabaja actualmente con los servicios sociales y de salud para instalar un programa piloto en dos de los centros y reestructurarlos en unidades de deaarrollo infatiles y familiares. Un aspecto intersante de este proyecto es que no sólo los padres sino los abuelos pen particular estarán involucrados en el trabajo con los niños.

Colombia: consejos para proyectos

El grupo CIVAL de proyectos -apoyados por la Fundación en Colombia-, ha recibido el encargo de proporcionar apoyo al ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar). Este ha pedido asistencia regular en cuanto a asuntos de evaluación y ha llevado a cabo reuniones durante los meses de verano en Barranquilla, Medellín y Bogotá. El objetivo es que la experiencia y el conocimiento proporcionado por los proyectos CIVAL ayudarán al ICBF a desarrollar su propio modelo evaluativo para los programas que ha emprendido a través del país.

Colombia: colección para el desarrollo comunal

Una 'biblioteca' en español de folletos con temas básicos acerca de desarrollo comunal ha sido publicada por CINDE (Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano). Los 22 folletos son enviados en una caja, y cubren temas prácticos tales como organización comunitaria, construcción de edificios sanitarios, salud y nutrición para la familia y el niño, cuidado del niño y otros. La publicación está financiada por la Asociación Alemana para la Cooperación en Educación de Adultos. La colección está disponible en: CINDE, Apartado Aéreo 50262, Medellín, Colombia.

Estados Unidos: reconocimiento nacional

La directora del Programa Educacional de la Familia Hispana -apoyado por la Fundación-, señora María Chávez, fue la oradora principal en la conferencia nacional del programa Headstart llevada a cabo en Washington D.C. Fue invitada a hacer una presentación del proyecto que tiene como centro la Universidad de Nuevo México, debido al éxito de su trabajo con familias hispanas en situación irregular. La señora Chavez también se ha dirigido a educadores de todo el Estado en diferentes reuniones, y ha hablado acerca de las

dos páginas del libro peruano

implicaciones del trabajo con niños y sus familias, y de los niveles prácticos y políticos.

Irlanda: lotería para la juventud

Cerca de cuatro millones de libras irlandesas (alrededor de US$ 2.6 millones) ha puesto a disposición del Departamento de Educación la Lotería Nacional Irlandesa. El dinero será destinado para ayudar a los jóvenes vagabundos, maltratados y otros jóvenes en situaciones de riesgo. Entre los financiados se encuentra 'Muintearas na Noileán', institución apoyada por la Fundación y que lleva adelante un proyecto de padres acerca de la educación de la primera infancia, para la Irlanda que habla galés. 'Muintearas' piensa utilizar sus 30.000 libras irlandesas para ayudar a la juventud desposeída del área.

Italia: nueva red nacional

Una primera reunión de proyectos apoyados por la Fundación en Italia se efectuó en septiembre de 1988. Asistieron representantes de los cinco proyectos que se realizan en enl país. La reunión efectuada en Milán duró dos días y tuvo como anfitrión a 'Tempo per le Famiglie'. La docena de participantes se concentró en el conocimeinto de los otros proyectos y en la planificación de ideas para una futura cooperación y mutuo apoyo. Se organizaron actividades en un base a una lista de rotación, y las reuniones venideras tratarán tópicos específicos, tales como: formación, evaluación y conexiones con servicios locales y organizaciones oficiales. La posibilidad de un seminario sobre la primera infancia organizado por la red, fue discutida como una probable actividad a futuro.

Marruecos: programa radial

El programa piloto de formación de maestros para preescolares, con base en Rabat, fue visitado por la Organización de Radio y Televisión de Marruecos, la que inquirió información acerca del programa. Una propuesta de transmisión fue presentada entonces a un concurso de radio en lengua francesa en Ginebra, Suiza. En julio se supo que la propuesta había sido seleccionada y un programa de radio de 30 minutos fue recientemente confeccionado.

Nicaragua: intercambio de visitas

Jean Pignol, líder del proyecto del Centro Nacional para la formación de profesionales que trabajan en escuelas en programas no formales de educación visitó el proyecto de Nicaragua en marzo de 1988. El objetivo ha sido el de intercambiar ideas y ofrecer consejos en ciertos aspectos, particularmente material de enseñanza y la implicación de los para-profesionales. El señor Pignol se reunió con el personal el Ministerio de Educación que dirige la educación preescolar y comunitaria, con proyectos en las áreas rurales para aconsejarles como sus materiales actuales pueden ser mejorados y como pueden producirse nuevos materiales. Todo esto será utilizado por los para-profesionales reclutados en la parte Noroeste de Nicaragua donde está operando el proyecto con profesores de escuelas primarias y personal de las oficinas regionales del Ministerio de Educación.

Perú: publicación de libros infantiles

Dos libros infantiles hermosamente ilustrados han sido publicados por el proyecto peruano apoyado por la Fundación, el Centro Nacional para la formación de trabajadores no profesionales de

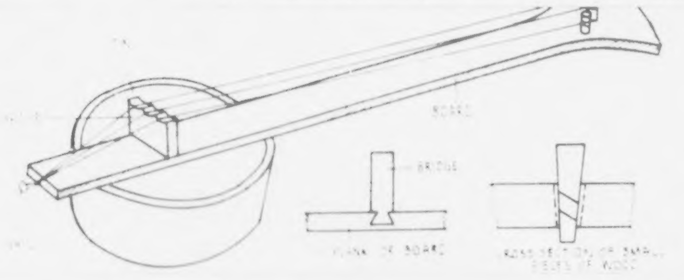
programas preescolares no formales. Ellos han sido elaborados por niños del área andina del Perú, e ilustran las escenas con las que los niños están familiarizados. Los textos son cortos, y uno de los libros está en quechua y otro es bilingüe, quechua-español. El propósito es hacer que los niños produzcan sus propias historias en relación a los dibujos que ven. Los libros han recibido el apoyo del Instituto Nacional Forestal y de Fauna.

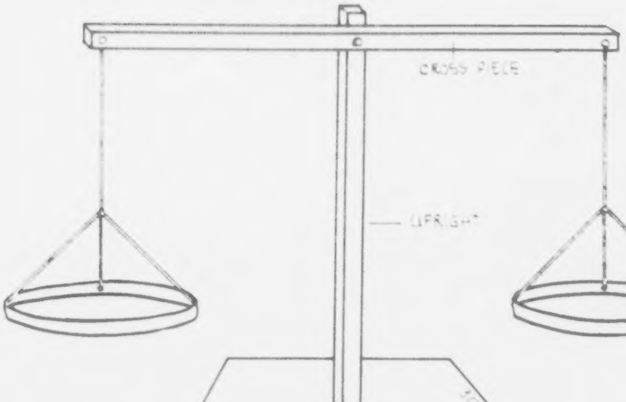
Portugal: reunión inter-proyectos

Cerca de cien personas asistieron a un encuentro de fin de semana organizado por la red de los proyectos patrocinados por la Fundación en Portugal. Entre los participantes se contó el personal de los tres proyectos, gente que colabora en ellos tales como para-profesionales, educadores de párvulos y profesores primarios, trabajadores sociales, personas de agencias que colaboran con los proyectos -representantes de las agencias de gobierno y ministerios-, académicos y pedagogos, personas de las organizaciones comunitarias y cooperativas de las áreas donde operan los proyectos. La edad de los participantes iba de los 14 a los 70 años. En el encuentro se constituyeron 9 grupos de discusión para temas como, por ejemplo,'un compromiso significativo en planeamiento y desarrollo', 'como involucrar la comunidad', etc., que tomaron una real dimensión en la medida de que los participantes provenían de diferentes niveles y contextos.

Venezuela: guía para promotores

Una guía acerca de diarrea y rehidratación ha sido producida por el proyecto patrocinado por la Fundación que se asienta en la Universidad Metropolitana de Caracas. Publicada conjuntamente por el proyecto y la División de Educación Preescolar del Ministerio de Educación, será utilizada para preparar promotores. Un informe publicado simultáneamente propone el diseño de una investigación que estudie las desventajas lingüísticas y socioculturales.





Venezuela: programa rural 'casero'

La Fundación se ha unido al Ministerio de Educación de Venezuela en un nuevo proyecto en la Península de Paraguaná. Esta es una árida región de la costa que adolece de múltiples problemas causados por su geografía: sequedad, baja productividad agrícola, abandono de las áreas rurales, desnutrición, bajos niveles de servicios educacionales. Es también el lugar de dos grandes refinerías de petróleo. El proyecto buscará movilizar las madres en barrios seleccionados quienes serán preparadas y apoyadas para que puedan encarar las necesidades físicas y psicológicas de sus hijos preescolares, a través de programas de educación para padres con base en el hogar. Todos los servicios serán cubiertos por madres para-profesionales (promotoras) y el objetivo es levantar organizaciones comunitarias para que lleven a cabo programas basados en el hogar tanto como programas de guarderías a pequeña escala. Las necesidades de salud y nutrición de los pequeños y sus familias serán elementos esenciales del proyecto. Tanto la formación como la evaluación estarán en manos del Centro para el Niño y la Familia de la Universidad Metropolitana de Caracas.

Zimbabwe: Produciendo equipos

Al comienzo de 1988, el Ministerio de Desarrollo Comunitario y Asuntos Femeninos publicó un manual titulado 'Manual para la Producción de Equipos de Juegos y Mobiliario' (en inglés: *Play Equipment and Furniture Production Manual*), el que tendrá un papel principal en el programa de preparación de maestros y supervisores de la educación preescolar en áreas campesinas de Zimbawe, apoyado por la Fundación. Las 80 páginas del Manual incluyen instrucciones y consejos acerca de como utilizar materiales fáciles de encontrar y de bajo costo para la construcción de equipos de juego a la interperie, instrumentos musicales y accesorios, pequeños juguetes para manipular, equipos para descubrimientos científicos, para representaciones teatrales, materiales y equipos para arte y artesanía, y para la construcción de mobiliario. El Manual fue preparado durante dos años, usando una variada gama de fuentes y experiencias, incluso utilizando algunas publicacione similares de proyectos apoyados por la Fundacion en Jamaica, Colombia y Sudáfrica. Muchos de los contenidos han sido probados en la práctica en talleres de producción de juguetes en diferentes lugares del país.

dos ilustraciones del manual: arriba, cómo hacer un banjo; abajo, construyendo una balanza

Padres y profesores: ¡Manos a la obra!

padres y niños comparten el juego de la 'telaraña'

Los logros de este programa pueden ser apreciados únicamente teniendo en cuenta la coyuntura política y social, que entre los años 1979 y 1983, provocaron en la gente un gran temor a participar en cualquier actividad comunitaria. El programa recobró su ímpetu sólo en 1984, cuando el régimen civil reemplazó al militar.

La primera etapa estuvo dirigida a desarrollar y comprobar un programa parvulario de educación fundado en los hogares para niños de 5 y 6 años, en el interior de la provincia del Chaco. El rol del padre como educador hogareño se reforzó, y el papel del profesor consistió en trabajar, conjuntamente con los padres, para desarrollar un programa educacional adecuado. En seguida hubo una segunda etapa de extensión, en la cual se amplió la esfera de acción para incluir áreas periféricas de Resistencia, la capital provincial. También se incluyeron niños de 4 años así como infantes de los cursos iniciales de la escuela primaria. Al mismo tiempo, el programa de entrenamiento se sistematizó y el nuevo material de enseñanza fue entregado a los profesores -que operaban como educadores de padres-, a los pedagogos y a los mismos padres. Más de 360 familias participaron en esta etapa del programa.

La fase siguiente se dirigió a la integración del programa a los servicios educacionales regulares de la provincia. Fundamental para esto fue la preparación del personal provincial para asumir la operación y la divulgacion. Un equipo de CIPES se instala en el Ministerio de Educación Provincial y se hacen intercambios mútuos entre ellos y las autoridades ministeriales.

El programa de Educación de Padres del Chaco empezó en 1979, a partir de una base micro-experiemntal, en una remota, dispersa y desventajosa área rural. Después fue ampliado al área periférica de la capital provincial del Chaco, y se encuentra ahora en una fase de consolidación.

CIPES (Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social) se formó en 1983. Es una organización no gubernamental fundada en Buenos Aires, cuya estrategia es promover participación en el nivel más básico y popular, de tal forma que la gente pueda tener control sobre sus vidas.

CIPES ha adquirido cada vez más un rol de consulta y consejo, mientras las autoridades provinciales se iba haciendo cargo. El proceso de formación ha finalizado, y los materiales de enseñanza constituyen un paquete completo. Se hará próximamente una evaluación del impacto del programa y de su institucionalización.

La población

Para entender como opera el programa debemos primeramente conocer la población a la que está dirigido. La gente es descrita como marginal. De acuerdo a CIPES, se encuentran en tal estado de pobreza, que todas las energías las dedican para satisfacer sus necesidades básicas. Muchos trabajan en plantaciones de algodón, otro lo hacen como peones en haciendas ganaderas, y aunque algunos poseen pequeños terrenos, se ven obligados a complementar sus entradas con el trabajo de las haciendas. Su propia tierra esta cansada y sus campos están pobres y son improductivos. La tierra de la provincia es plana y existe el permanente problema de las inundaciones durante la estación lluviosa, haciendo difíciles las comunicaciones.

La mayoría de aquellos que habitan en la periferia de la ciudad, a pesar de tener un origen rural, se han trasladado aquí en busca de trabajo. A menudo los hombres parten prinmero y el resto de la familia puede que lo siga después. Esta gente son a la vez rurales y urbanas, y la experiencia que este sector de la sociedad ofrece, como dice el director de CIPES, Luis Rigal, 'es una oportunidad única para aprender'.

El objetivo del programa es establecer una relación de cooperación y solidaridad entre los profesores y las familias para facilitar la educación de los niños preescolares. Esto se logra a través de un método de enseñanza que atrae a los padres al colegio. Un programa educacional para los niños se consigue a través de la interacción de los profesores y de los padres.

Metodología

Tres rasgos principales caracterizan la metodología:

1. el conocimiento es el resultado de la contribución de las ideas aportadas por todo el grupo
2. los padres son animados a participar; como los hombres están casi siempre trabajando, las mujeres juegan un rol muy significativo
3. el profesor trata de incorporar su concepción del programa junto con la de los otros integrantes del grupo, es decir, la de los padres.

85

Hay dos reuniones al mes, siempre los fines de semana y generalmente en la escuela. La primera es una reunión de padres y profesores, de a 15 a 20 en un grupo y que dura de 3 a 4 horas. Estas reuniones están relacionadas con un tema que puede ser, por ejemplo, el uso de los juegos como medios educacionales. Otros temas propuestos son: desarrollo del niño, relaciones interfamiliares, embarazo, adolescencia, alcoholismo, violencia en el barrio, curaciones caseras, etc.

Reuniones

Todos son alentados a participar en estas reuniones donde hay un intercambio mutuo de conocimientos en un clima constructivo, en tal forma que cada persona siente una responsabilidad por la tarea que se va a emprender. Son compartidas toda clase de experiencias: el tipo de actividades que han desarrollado para sus niños en sus casas, o las estrategias que han encontrado útiles y efectivas para aliviar sus condiciones de vida. Otro tipo de reunión es hecha por la comunidad más amplia. A menudo, estas se realizan para celebrar un acontecimiento que puede ser tradicional.

El papel de los profesores

Primero son coordinadores, o sea, coordinadores de grupos familiares; en segundo término, del grupo de profesores que han sido coordinadores durante algunos ños, se seleccionan algunos para convertirse en 'capacitadores', es decir en preparadores de otros profesores para convertirlos en coordinadores.

El coordinador es responsable de desarrollar la metodología apropiada para su grupo, y es responsable además de la transferencia de su experiencia como coordinador a otros profesores del sistema de educación provincial, asegurando así que ellos adopten la correcta metodología producida por el proyecto.

El grupo de CIPES sae retirará, de acuerdo a los planes, a fines de 1988, pero continuará siendo el equipo monitor para asegurar que el programa conserve sus especiales características. Esto es, que llegará a estar institucionalizado en el sistema de educación regular. Una evaluación final será hecha posteriormente por CIPES.

Informe especial: Brasil

Estructura versus libertad

Cerca de 50 participantes discutieron durante cuatro días acerca de los pros y los contras de una mayor estructuralización o liberalización del currículo preescolar en Brasil. Veinticinco miembros de proyectos más representativos de la ciudad de Curitiba -donde se realizó el taller en abril de 1988-, y de las municipalidades del Estado, debatieron estos temas durante el segundo taller brasilero de inter-proyectos.

Cada uno de los ocho proyectos patrocinados por la Fundación en Brasil poseen su propia manera de enfocar el problema pero pueden ser agrupadas -'a grosso modo'- en dos bandos: aquellas que están a favor del enfoque estructurado y las otras a favor del método no estructurado.

El currículo no estructurado es aquel en el que el niño es libre de elegir sus propias actividades y en el que, a través del juego, es estimulado intelectualmente y de otras formas. El problema para los maestros es que ellos tienen que ser flexibles y planear el día de manera que puedan incorporar aquello que los niños quieran hacer. Para los preprofesioanles el problema reside en que no tienen la educación o experiencia necesaria para alentar la estimulación intelectual: necesitan por ello una estructura con la que trabajar. Profesores calificados tienen generalmente un método tradicional para abordar el currículo: éste debería ser formal y trabajado de arriba a abajo.

Algunos proyectos son exponentes de la 'educación popular', que ven la educación iniciada desde el propio entorno del niño. Así, los maestros deben explicar a sus alumnos que es lo que está pasando a su alrededor y porque. Por ejemplo, cuando no hay servicios públicos tales como agua potable y alcantarillas en las 'favelas', mientras que en otras partes de la ciudad los niños tienen acceso a agua limpia y colegios bien equipados. Esta aproximación exige enormes esfuerzos a las habilidades del profesor.

Deserción escolar

Otros proyectos eligen una aproximación más estructurada. La opinión generalizada en Brasil es que los niños aprenden a leer y escribir al tiempo en que acuden a la escuela primaria a la edad de 7 años. Esta es la norma de la clase media; el proyecto dice, sin embargo, de que los niños más pobres -con los que trabaja-, deben aprender a leer y escribir antes de entrar a la escuela de manera de estar igualmente preparados para la educación primaria. Es necesario ver las realidades de la vida: que muchos de los niños de las 'favelas' abandonarán sus estudios a la edad de 9 0 10 años para ingresar en el campo laboral. A veces, el niño puede volver al colegio más tarde, en cuyo caso es esencial que aprenda lo básico lo más pronto posible.

El seminario, que contó con la participación del Ministro Federal de Educación y Cultura y el Director del Departamento Municipal de Educación, fue también seguido por maestros de escuelas municipales, estudiantes y representantes de la Fundación de Ayuda al Estudiante. El taller fue inagurado por el rector de la Universidad Federal de Paraná -que patrocina el proyecto Araucária organizador del encuentro-. Y fue uno de los dos participantes masculinos del taller.

¡Buenos días, soluciones!

El Ministerio de Educación de Portugal está preparando uno Reforma Educativa para cambiar el sistema educativo, y la experiencia de ECO (Escola-Comunidade) es vista como altamente relevante ya fue contiene las características necesarias: involucrar a la comunidad, motivar a los profesores para que trabajen de una manera más flexible y orientada al niño y en su propósito de reducir le tasa de fracaso escolar.

Tratar de mejorar las condiciones en las que los alumnos de las áreas rurales llevan a cabo su primer contacto con el sistema de enseñanza formal, fue el objetivo principal del seminario nacional organizado por el Instituto de Estudos para o Desinvolvimento, en julio del año pasado.

Acudieron 75 maestros y trabajadores del proyecto 'Escola-Comunidade' (ECO). Muchos de los participantes tuvieron que hacer un largo viaje para llegar al sitio del seminario, una aldea de 4.500 habitantes, con un 40,6% de analfabetismo, y que está a tres horas de camino de la capital, Lisboa.

El sitio fue escogido de manera que los participantes pudieran ver como las autoridades locales, los miembros de la comunidad y los maestros podrían unir fuerzas para ayudar a los alumnos en su proceso educativo. El proyecto, conocido como ECO, está en su tercera fase y está empeñado en buscar soluciones a los muchos obstáculos que se oponen al éxito escolar, y a los que deben enfrentarse los niños que recién entran al colegio. Un estudio realizado en 1980 demostró que, en algunas áreas del país, casi la mitad de los escolares de los primeros grados de la escuela básica fracasaban en este empeño.

Triángulo necesario

Cuatro grupos de discusión se concentraron durante el seminario en diferentes aspectos. Uno de ellos fue la relación entre educación preescolar y primaria, donde fue dado el ejemplo de una escuela donde las educadoras de párvulos y las profesoras utilizaron el mismo edificio durante cinco años, sin intercambiar más que un cortés saludo de 'buenos días'. Después de un año de formación con ECO, los dos grupos descubrieron muchas maneras de colaborar, organizando actividades, e incluso en la búsqueda conjunta de soluciones a los problemas de aprendizaje de los niños.

También hubo acuerdo en que la cooperación de los padres y su participación en las actividades, ayudaban a los escolares a ver la coherencia entre las experiencias de sus hogares y la realidad del colegio, ya que la participación de la comunidad enriquece su proceso de aprendizaje, tanto en las áreas rurales como marginales urbanas.

participantes del seminario

El grupo llegó a la conclusión que sus técnicas poco ortodoxas ha aumentado la motivación de los niños para aprender, y ha transformado su propio rol de 'transmisores' a participantes del triángulo profesor-comunidad-niños.

Los líderes de ECO, Luis de França y Rui D'Espiney, describen el proyecto como 'ni una receta ni un modelo', y constatan las bases de formación tan arraigadas, que piensan que ellas 'transformarán lentamente el estilo pedagógico de Portugal'.

Durante el seminario fueron dados algunos ejemplos en cuanto a la forma en que algunos maestros preparados por ECO están trabajando:

- los niños están utilizando materias naturales tales como corcho y barro, como también cámaras fotográficas y máquinas de escribir
- los niños de escuelas locales de pueblo han modelado en arcilla, realizado actividades campesinas con aceitunas, naranjas y papas y han seguido el proceso de preparación de la miel
- profesores y padres han organizado representaciones teatrales, un circo y un desfile de carnaval con la participación de los niños
- artesanías, programas culturales locales y canciones tradicionales han sido utilizadas para poner color y un nuevo contenido a las actividades escolares.

Apoyando a los niños desplazados

Una entrevista realizada a fines de 1984 por el personal de Seguridad Social con 167 de unos 500 niños considerados como vagos de la ciudad capital de Maputo, mostró que un tercio de ellos había perdido todo contacto don sus familias y estaban viviendo en las calles, alimentándose de los tarros de basura o mendigando. Dos tercios de los niños tenían entre 10 y 14 años y eran de Maputo y sus suburbios. Las razones que dieron para estar en las calles fueron: hambre, aburrimiento (falta de escuela y otras actividades) y maltrato en el hogar.

Después de un seminario nacional realizado en mayo de 1985, llamado 'Niños en circunstancias difíciles', tres grupos de pequeños particularmente vulnerables fueron identificadosd: niños huérfanos (aquellos perdidos o abandonados), niños vagos y niños que viven en instituciones.

Responsabilidad de la comunidad

El seminario reconoció de que a pesar de que los centros residenciales pueden ser necesarios en situaciones de emergencia para atender a los niños desplazados, la alternativa de la ubicación con padres adoptivos de la misma comunidad del niño es mucho más conveniente y aconsejable. Esto se puede llevar a cabo con las autoridades locales dando un apoyo material a los padres adoptivos. Así el cuidado de los niños podría ser trasladado del Estado a la comunidad.

La investigación mostró que los centros residenciales tenían un efecto desalentador para la comunidad en cuanto a que ella se responsabilizara por los niños deplazados. También se descubrió que los centros carecían de la infraestructura y el personal necesario para suministrar un cuidado permanente, y que los niños que estaban separados de sus familias y comunidades se recuperaban más lentamente de sus experiencias de guerra que los otros.

En un seminario piloto patrocinado por el Fondo Salve a los Niños del Reino Unido, se alcanzó un consenso general de que las pacientes cercanos y los padres adoptivos eran mejores alternativas que el cuidado ofrecido por las residencias. La necesidad de un incremento del apoyo material para estas familias fue reconocido.

Equipo de apoyo

Con posterioridad al seminario se aprobó por el Fondo Salve a los Niños un pedido de apoyo material en 'equipos' para 800 familias en situacion de riesgo y padres adoptivos. Los equipos incluían alimentos, jabón, ropas, semillas y herramientas agrarias.

Actualmente hay nueve provincias donde se entrega este apoyo a las familias. La Fundación van Leer está proveyendo 650 equipos, por un valor de US$ 76.000 en dos provincias y el resto lo provee UNICEF. A pesar de que los huérfanos y los niños abandonados son prioridad, también se da asistencia a niños desplazados y a niños vulnerables y a sus familias. La Fundación ha otorgado fondos de emergencia por un valor de US$ 50.000 para estos últimos.

El futuro

Todavía queda mucho por hacer. Las familias vulnerables y los padres adoptivos necesitarán mas apoyo material y la formación de personal continuará siendo una prioridad. Un mayor numero de proyectos administrados por la comunidad necesitan implementarse para entregar a los niños recreación y entrenamiento ocupacional y vocacional. Por otra parte, los orfanatos provinciales necesitan mejorarse y más investigación y nuevos programas de planificación son necesarios.

La era Welling

El 31 de diciembre de 1988 Willem Welling dejó su cargo de Director Ejecutivo de la Fundación Bernard van Leer después de haber permanecido durante 20 años en él. Llevó adelante la configuración de la Fundación hasta su forma actual, con más de 100 proyectos relacionados con el cuidado y la educación de la primera infancia, en alrededor de 40 países en vías de desarrollo e industrializados, y en cinco continentes. Una manera de aquilatar sus logros es constatar que cuando asumió, en 1968, el programa de la Fundación consistía sólo en 17 proyectos para la infancia, la mayoría de ellos en países industrializados. Ese programa alcanzaba los 2,2 millones de florines; en 1987 esta suma ascendía a los 54,6 millones de florines.

La Fundación -institución única que sigue evolucionando- ha sido en gran medida la creación de Willem Welling. Se ha dicho de él que es 'un hombre de leyes que se enamoró de la educación'. Al dar forma, año tras año, al programa de la Fundación, Welling ha tenido en cuenta el deseo original de Bernard van Leer en cuanto a 'desarrollar el potencial humano', y llevarlo adelante con creatividad y entendimiento. Millones de niños y sus familias se han beneficiado, a través de todo el mundo, como resultado de este empeño.

En su discurso al Décimo Seminario Internacional -(Niños y Comunidad: desarrollo a través del compañerismo)-, que se llevó a cabo en Jamaica en noviembre de 1988, enfatizó el hecho de que cuando la Fundación realizó allí el primero de sus seminarios, en 1971, la educación para la primera infancia estaba aún en un estado bastante rudimentario: era considerada tanto en términos ingenuos, tales como 'una cosa buena' por sí misma, o, en muchos casos, mirada como una panacea contra la pobreza, igualmente una apreciación simplista.

Desde entonces, a través del apoyo a programas en más de 40 países, la Fundación ha abierto un camino en cuanto a la generación de un nuevo punto de vista, el que inequívocamente demuestra que el bienestar y el futuro de los niños pequeños pueden ser influenciados, a pesar del ambiente y las condiciones económicas que los rodean. Lo esencial del caso es lograr impactar la totalidad del entorno de los niños. El mensaje básico es el fortalecimiento de la autoridad no sólo de los padres o de la familia entera, sino el de todas las comunidades. Existe la necesidad de enfrentar no solamente las urgencias más inmediatas de los niños, sino que también las de todo el entorno. Más aún, esto debe ser hecho a través, y con, la comunidad: los miembros de ésta deben desear el cambio, percibir la necesidad de tener que cambiar. Deben entender que sus esfuerzos por cambiar redundarán en un cambio de sus propias vidas. La suma total del trabajo de la Fundación es un claro indicador hacia el futuro.

Willem Welling será recordado por aquellos que trabajaron con él a través de los años, como alguien directo, a veces muy franco, perspicaz y divertido; como un promotor que se dedicó -así como dedicó a la institución que diseñó-, a 'desarrollar a las personas poniendo su talento a trabajar'. Esta es la característica distintiva de la Fundación Bernard van Leer a través de su evolución durante la era Welling.

Nuevo Director Ejecutivo

El Dr.Sr.M.C.E. (Rien) van Gendt es, desde el 1° de enero de este año, el nuevo Director Ejecutivo de la Fundación. Tiene una maestría en Ciencias Económicas obtenida en la Universidad de Amsterdam, donde mas tarde recibió el título de Doctor. Después de haber enseñado economía en Amsterdam, trabajó en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OECD) en París, como Jefe de Programa del CERI -Centro de Investigación Educacional e Innovación-. Fue Secretario General Representante en el Consejo Científico de Políticas Gubernamentales del gobierno holandés; Vice-Director de la Administración del Estado en la provincia holandesa de Limburgo. Inmediatamente antes de entrar a la Fundación se desempeñó como Director Ejecutivo de Wilma Vastgoed S.A., la filial holandesa de una compañía internacional de construción, desarrollo y management. A través de su carrera, Rien van Gendt ha llevado a cabo consultorías en numerosos países y realizado viajes como conferenciante; ha escrito copiosamente acerca educación, empleo y economía. Tiene 45 años de edad, es casado y padre de dos niños, de cuatro y siete años respectivamente.

Inaguracion real

Todos aquellos relacionados con la Fundación Van Leer en más de cuarenta países de todo el mundo, recibieron un espaldarazo cuando Su Alteza Real, el Príncipe Claus de los Países Bajos inaguró oficialmente en febrero, las nuevas oficinas de la Fundación en La Haya.

Una enorme multitud compuesta de invitados miembros del personal se mezcló en las nuevas instalaciones mientras el Príncipe descubría una pequeña placa que conmemoraba la ocasión y el señor Dudley Grant, Consultor Honorario para el Caribe de la Fundación se refirió a 'la Fundación Bernard van Leer en Jamaica'.

abajo: Su Alteza Real, el Príncipe Claus y el señor Dudley Grant con un cuadro hecho por niños y profesores en Jamaica

La nota de la ocasión fue puesta efectivamente por el señor Grant. 'Cuando años atrás, en 1966, comenzamos teníamos escuelas de educación básica con cursos de hasta 80 alumnos que aprendían en salas sin techos, en edificios sin murallas, o bajo los árboles; en barracas, y hasta en el mercado. El aprendizaje de memoria estaba a la orden del día'. El empuje declarado de la Fundación 'ha estado formando gente para poner su talento en acción', de tal forma que aquellas escuelas 'han dejado de ser islas pedagógicas' y actualmente existen niveles inéditos de participación comunitaria y de los padres.

La inaguración se desarrolló en un ambiente festivo, casi familiar. La familia Van Leer estuvo representada por el señor Oscar van Leer y por la señora Lia van Leer, la esposa del señor Wim van Leer, quien lamentablemente no pudo asistir. Los primeros en recibir al Príncipe en la nueva sede de la institución fueron el Comisario de la Reina en la Provincia de Holanda del Sur y el Alcalde de La Haya. Todos los Administradores de la Fundación y el Consejo Ejecutivo de las Reales Industrias de Envases van Leer estuvieron presentes. Entre los invitados se contaron además representantes de gran número de fundaciones privadas europeas, antiguos asociados y personas que apoyan a la Fundación, asimismo que miembros de los proyectos de Holanda, Bélgica y de la República Federal Alemana.

El Presidente del Consejo Directivo, doctor J. Kremers, en su discuros de bienvenida agradeció la generosidad de la familia Van Leer sin la cual el valioso trabajo de la Fundación habría sido imposible. El doctor Welling por su parte recalcó la evolución que ha tenido con el corre de los años el programa de trabajo de la Fundación, llamando la atención sobre el cambio experimentado, consistente en el paso de una institución básicamente filantrópica a una agencia de proyectod de desarrollo, financiameinto, monitoría, evaluación y difusión.

Las ceremonias realizadas para conmemorar el cambio de la Fundación a su nueva sede, en la Eisenhowerlaan, también incluyeron una ceremonia de entrega de un busto de bronce del fundador, señor Bernard van Leer, por las Reales Industrias de Envases van Leer. Los miembros más antiguos de la compañía Van Leer y de la Fundación atendieron el discurso de entrega del señor Gerhard Veller, vicepresidente del Consejo Ejecutivo de la Compañía, quien señaló que la inscripción en el busto original era 'stichter en stuwer' (creador y motivador). Manifestó su esperanza de que la 'presencia' del fundador en el edificio de la Fundación entregue a todos 'una mayor inspiración para proseguir vuestras tareas, les recuerde la motivación que lo impulsó y les haga seguir su buen ejemplo'.

Dudley R. B. Grant (1915-1988):

'Dios ha sido bueno conmigo'

Dudley Grant: 'Un pájaro no canta porque tiene una respuesta; canta porque tiene una canción'

El 25 de agosto del año pasado, Dudley Grant moría después de una breve enfermedad, la que encaró con su habitual fortaleza. En el mismísimo final, él puso sus obligaciones para con los niños antes que cualquier otra consideración. Murió, como él lo hubiera deseado, 'con las botas puestas', y todavía planeando, activamente, el décimo seminario internacional de la Fundación, en Jamaica. Otra aventura más en la causa de los niños, a los que él dedicó su vida. En la última carta que escribiera a la Fundación, un mes antes de su deceso, Dudley reflexionaba acerca de su propia enfermedad: '...a pesar de los obstáculos, no podría abandonarlos', escribió. Y más específicamente: 'me he estado manteniendo, y Dios ha sido bueno conmigo'.

Dudley Grant se recibió de maestro en 1941, y enseñó en escuelas primarias desde entonces hasta 1956. Siguió cursos de post grado en los Estados Unidos y, durante los años sesenta, empezó a enseñar a maestros, trabajando también como asesor a jornada parcial del Ministerio de Educación de Jamaica.

La Fundación Van Leer conoció a Dudley Grant en Jamaica, en noviembre de 1965, durante las discusiones acerca de la posibilidad de que la Fundación se involucrara en ese país con programas de educación parvularia. Dudley se convertiría en el director de PECE (Proyecto para la Educación Parvularia), el que se puso en marcha en 1966.

Bajo su dirección, el PECE tuvo un gran éxito al demostrar que las trabajadoras de las Escuela Básicas podían realmente responder a un correcto tipo de adiestramiento. También en este terreno, el PECE implantó nuevas metodologías en cuanto a la preparación de dichos profesores, en lo que se refería a estilos de formación, materiales pedagógicos y un constante apoyo que secundaba los entrenamientos en el trabajo. Mucho más aún, el enfoque del PECE fue caracterizado en las palabras de Dudley como 'Amor, Servicio y Devoción' de parte de aquellos que lo compartieron.

Los 'para-profesionales' entraron en el vocabulario de la Fundación a través del PECE, y su filosofía se pudo adaptar a muchos otros contextos. Como director del Centro Bernard van Leer para la Educación del Párvulo, de la Universidad de las Indias Occidentales -puesto que conservó hasta su muerte-, Dudley tuvo frecuentes ocasiones para demostrar la aplicabilidad de su filosofía en cualquier lugar del Caribe y en otras regiones. Su trabajo adquirió una indudable dimensión internacional.

Es por eso que el nombre de Dudley Grant será siempre inseparable del de las Escuelas Básicas jamaicanas. Con la fuerza pura de su personalidad y de su profesionalismo transformó lo que era considerado como una mancha en el registro educacional de Jamaica, en lo que hoy es la piedra angular de la educación en ese país. Ningún monumento podría ser más apropiado y duradero.

Para la Fundación fue un padre y un amigo, de risa fácil y de oratoria jamaicana cadenciosa, características de muchos de los encuentros internacionales de nuestra institución. Significativamente, su último quehacer para la Fundación misma tuvo lugar en febrero de 1988, cuando pronunció el discurso de honor -con su vibrante estilo de siempre-, con motivo de la inaguración del nuevo edificio principal de la Fundación, que contó con la presencia de Su Alteza Real, el Príncipe Claus de Holanda. Dos observaciones de ese discurso se han convertido en el último mensaje de Dudley para la Fundación y para todos aquellos que están asociadas a ella.

'El impulso del compromiso de la Fundación ha sido desarrollar personas que pusieran a trabajar su talento', dijo en su discurso al hacer un recuento del trabajo de la Fundación en Jamaica. Añadió más adelante: 'Un pájaro no canta porque tiene una respuesta; canta porque tiene una canción'. Una lección constante para la Fundación -en todo lugar donde ella exista-, y una impresionante muestra de sus inspiradas palabras.

Todo lo que yo realmente necesite saber lo aprendi en el jardin infantil

por Robert Fulgham

El siguiente articulo apareció en 'The Coordinator's Notebook', nr. 5, Enero de 1988, que es publicado por el 'Coordinating Unit', UNICEF, Nueva York, USA.

La mayoría de las cosas que yo realmente necesité saber acerca de la vida, y el qué hacer, y cómo ser, lo aprendí en el jardín infantil. La sabiduría no estaba en la cumbre de la montaña de la graduación, sino en el cajón de arena del parvulario.

Esto es lo que aprendí: compartir todo. Jugar limpio. No pegar a la gente. Poner las cosas de vuelta en el lugar donde las encontramos. Arreglar el desorden propio. No tomar las cosas que no son tuyas. Disculparse cuando uno hiere a alguien. Lavarse las manos antes de comer. Ruborizarse. Galletitas calientes y leche fría son buenas para tí. Vive una vida equilibrada. Aprende un poquito y piensa un poquito y dibuja y pinta y canta y baila y juega y trabaja cada día un poquito. Duerme una siesta cada tarde. Cuando salgas al mundo que hay afuera ten cuidado con el tránsito. Tómate de una mano y no te separes. Mántente atento a lo maravilloso. Recuerda la semillita en su taza de plástico. Las raíces crecen hacia abajo y la planta hacia arriba y nadie sabe realmente cómo o porqué, pero a todos nos pasa lo mismo.

Los pecesitos de colores y las cobayas y las ratas blancas y aún la semillita en la taza de plástico, todos mueren. También nosotros.

Y entonces recuerda aquel libro acerca Dick y Jane y la primera palabra que aprendiste, la palabra más grande de todas: MIRA. Todo lo que necesitas saber está allí, en algún lugar. La Regla de Oro y el amor y la higiene básica. La ecología y la política y la vida sana.

Piensa cuánto mejor sería el mundo si todos nosotros -el mundo entero-, tuviéramos galletitas y leche alrededor de las tres cada tarde para después tendernos con nuestras mantas y echar una siesta. O si tuviéramos una política básica en nuestro país y en otros países, de poner siempre las cosas de vuelta donde las encontramos, y que ordenásemos nuestros propios desórdenes. Y es que aún es verdad, no importa la edad que tengas, que cuando sales al mundo que hay afuera, es mejor tomarse las manos y no separarse.

Vídeos de la Fundación

Existen hoy tres videos de la serie Alternativas en Educación de la Primera Infancia, de la Fundación Bernard van Leer. Las copias de ellos están disponibles para aquellos proyectos apoyados por la Fundación, ya sea en sistema PAL o NTSC. Las personas interesadas en recibir una copia de cualquiera de estos videos, deben escribir a la Sección de Publicaciones y Medios de la Fundación. Por favor, asegúrense de especificar si ustedes desean recibir la copia ya sea en sistema PAL o NTSC.

Adela

Adela vive en una aldea de la región andina de Andahuaylas, en el Perú. Las 150 familias de indios quechuas que allí sobreviven a duras penas, crían vacas y siembran maíz y papas en las laderas de las montañas, a 3.500 metros sobre el nivel del mar. La ciudad más cercana está a seis horas de camino a pie. Adela ha permanecido toda su vida en esta aldea. Dado el hecho de que ella puede leer y escribir español, la comunidad la eligió para que se formara como animadora en Pronoei, programa pre-escolar elaborado por el Centro Nacional de Formación Pre-escolar del Perú, el que recibe a su vez el apoyo de la Fundación. En la aldea los habitantes hablan quechua pero en la escuela se les enseña a los niños en español. El programa de Pronoei está diseñado para preparar a los pequeños a enfrentar la escuela primaria, para darles los conocimientos que necesitarán -incluido el idioma-, de manera que no se sientan perdidos ni rechazados en sus primeras y escasas horas en la escuela. El vídeo muestra a Adela en su diario quehacer: además de su trabajo en Pronoei, ella asea, cocina y lava para su familia, y aún encuentra tiempo para visitar a las familias de los niños que están en el programa. Vemos como se involucra la comunidad en el trabajo del mismo Pronoei y en las actividades diseñadas para mejorar la calidad de vida de toda la aldea en su conjunto.

El vídeo, realizado por Jean-Michel Rodrigo, es en colores y se puede elegir con comentarios en inglés, español o francés. Tiene una duración de 24 minutos.

Ayudando a jovenes refugiados

A fines de 1987 habían 20.677 refugiados viviendo en el campo Khao I Dang, en Tailandia, cerca de la frontera con Camboya. El vídeo muestra la manera en la cual el cuidado de los niños pre-escolares refugiados es integrado a programas de formación para los padres. A las madres se les enseña a tejer y coser, mientras los padres fabrican juguetes y otros productos. Una 'imprenta' elabora carteles y libros, tanto en papel como en tela, y se realizan cursos de formación para trabajadores al cuidado de los niños.

El vídeo fue producido por el Departamento de Comunicaciones de Masas de la Universidad de Chulalongkorn, de Bangkok. Es en colores, con comentarios en inglés y una duración de 24 minutos.

Un modo de pensar

El vídeo está basado en el proyecto de educación multicultural para los niños finlandeses del Valle Saami y Torne, que viven en al norte de Suecia. Describe la historia de estos habitantes -los que han vivido en y cerca del círculo Artico-, a través de cientos de generaciones, y muestra las dificultadas que encaran con la desaparición de sus ocupaciones tradicionales y su estilo de vida. Tanto el proyecto como el vídeo demuestran que la diversidad cultural no es una desventaja social y educacional, sino que representa una rica herencia y una ventaja en la educación. Es, en realidad, otro modo de pensar.

El vídeo, realizado por Leo Akkermans, es en colores y dura 28 minutos. Está disponible con comentarios en inglés.

Fundación
Bernard van Leer

Boletín Informativo

Numero 3 marzo 1989

Los artículos que aparecen en este boletín informativo pueden ser reproducidos indicándose su fuente, La Fundación Bernard van Leer. A menos que se indique lo contrario, todas las fotografías son cortesía de los respectivos proyectos.

ISSN 0921 – 593X

Fundación Bernard van Leer
Apartado Postal 82334
2508 EH La Haya
Países Bajos
Tel: (070) 51 20 40
Telex: 33678 bvlfh nl
Telefax: (070) 50 23 73

Sobre la Fundación

algunos de los carteles - de la colección de 12- producida por la Fundación. Los carteles -de lindos colores- están disponibles tanto en español como en inglés.

La Fundación Bernard van Leer, que lleva el nombre de su fundador, es una institución filantrópica internacional y profesional, con sede en los Países Bajos. Los ingresos de la Fundación provienen de Grupo de Compañías Van Leer, empresa industrial multinacional de la cual la Fundación es su principal accionista beneficiaria. La Fundación fue creada en 1949 con amplios objetivos humanitarios. Desde la década de los años sesenta, la institución se ha concentrado en desarrollar iniciativas de bajo costo y basadas en la comunidad, en el campo de la atención y educación de la primera infancia para niños marginados social y culturalmente, desde su nacimiento hasta los ocho años de edad.

La Fundación proporciona apoyo financiero y asesoría profesional a entidades gubernamentales, académicas y voluntarias que organizan proyectos que permitan que niños marginados se beneficien pleanamente con oportunidades de desarrollo social y educaional. En la actualidad la Fundación apoya cerca de 100 proyectos en alrededor de 40 países en desarrollo e industrializados. La diseminación, adaptación y reprodución de los resultados exitosos de los proyectos son de primordial importancia para la labor de la Fundación. La institución no otorga donaciones a personas individuales, ni presta apoyo general a organizaciones. Tampoco proporciona donaciones para realizar estudios, investigaciones o viajes. No hace donaciones en apoyo de solicitudes públicas. Según lo establecido en sus estatutos, la Fundación da preferencia a países donde el Grupo de Compañías Van Leer está establecido.

Consejo Directivo

J. Kremers (Países Bajos), Presidente; P. Zusman (Israel), Vice-presidente; Sra. M.C. Benton (Estados Unidos); W.H. Brouwer (Países Bajos); W.W. Cross (Estados Unidos); V. Halberstadt (Países Bajos); L.M. Kretzers (Países Bajos); P.J.J. Rich (Francia); I. Samrén (Suecia).

Administración

Dr M.C.E. van Gendt, Director Ejecutivo

Publicaciones en español

Boletín Informativo
Artículos seleccionados de Newsletters. Publicado en 1987 y 1988. ISSN 0921-593X

La Labor de la Fundación Bernard van Leer
Un folleto sobre la Fundación. Publicado en 1987.

Los Padres como Primeros Educadores: Cambios en los Patrones de Paternidad
Síntesis y Conclusiones del cuarto seminario del Hemisferio Occidental celebrado en Lima, Perú en mayo 1986. Publicado en 1986.

Sociedades Multiculturales: Educación y Atención Infantil Temprana
Síntesis y conclusiones del seminario internacional celebrado en Granada, España en junio 1984. Publicado en 1984.

Taller sobre Alternativas de Atención a la Niñez en América Latina y el Caribe
Síntesis y conclusiones del taller celebrado en Medellín, Colombia en marzo 1984. Publicado en 1984.

Aprender a Vivir: Crónica de una Innovación Educativa
Jose R Boeta, 1984, Granada, Editorial Andalucía, San Vincente Ferrer 13, Granada, España. ISBN 84-85622-76-6

Instituciones o personas que deseen recibir copias de estas publicaciones sin costo alguno deben contactar la Sección de Publicaciones y Medios de Comunicación de la Fundación.

traducción: Jimena Castillo Sánchez

Fundación
Bernard van Leer

Boletín Informativo

Numero 4 abril 1990

En esta edición

El bilinguismo es un fenomeno que influye en muchos proyectos apoyados por la Fundación, incluyendo aquellos en Nueva Zelandia, Noruega y las Antillas Holandesas pp. 1-5

El derecho a leer considera la importancia del alfabetismo y saca conclusiones de la experiencia de los proyectos en Estados Unidos, Kenia, y Brasil pp. 5-8

Avanzando mediante la asociación: puntos relevantes y extractos del informe de Decimo Seminario Internacional de la Fundacian realizado en Jamaica en noviembre de 1988. pp 9-14

Capacitacion – un proceso de fortalecimiento: considera el papel de la capacitación en la atención y educación de la primera infancia, e incluye experiencias de los proyectos en Israel, Peru y Brasil. pp. 15-21

Noticias breves pp 22-24

Publicaciones de la Fundación p 25

Videos de la Fundación p 25

Informes desde el campo de accion: miembros de los proyectos de Mozambique, Colombia, Nicaragua, Argentina y España explican su trabajo. pp 26-32

Sobre la Fundación: p 32

Bilingüismo

En el mundo existen treinta veces más idiomas que países. Por esto, el bilingüismo -el empleo de más de una lengua a diario- dista de ser algo excepcional; al contrario, es un fenómeno que afecta a la mayoria de la población mundial.

Como en otros campos de la actividad humana, existe cierto desequilibrio en el empleo de los recursos lingüísticos. Un destacado investigador en este campo, W.F. Mackey calcula que: 'el setenta por ciento de la población mundial usará menos del 12 por ciento de los idiomas mundiales'.

Un vehiculo cultural

En las discusiones sobre el bilingüismo, el acento está puesto casi siempre en la adquisición del idioma. Un idioma, especialmente en un contexto donde hay un idioma más dominante que otro, es visto simplemente como un instrumento de comunicación. Sin embargo, como señala Bhikhu Parekh, Presidente Delegado de la Comisión para la Igualdad Racial del Reino Unido, un idioma es realmente un vehiculo cultural, la forma para una comunidad, de articular su visión del mundo y llegar a ser consciente de si misma.

Una explicación parcial sobre el abordaje simplista de la lengua como mero instrumento de comunicación podria ocultarse en los implícitos deseos de dominación cultural por parte de la mayoría dominante, y en la asimilación de las culturas minoritarias por la corriente mayoritaria de la sociedad. Efectivamente, la explicación más aceptada que emplean los creadores de políticas cuando están de acuerdo con la educación en una lengua minoritaria es que ésta puede proporcionar una transición más fácil a la lengua oficial. En Estados Unidos, por ejemplo, un investigador, Rodolfo Jacobson, señaló que el apoyo a una educación bilingüe se ha visto a menudo 'principalmente como un puente hacia la corriente mayoritaria, pero admitiendo obviamente con franqueza que el monolingüismo, y no el bilingüismo debe ser la meta efectiva'. En consecuencia, algunos estudiantes bilingües 'pueden simular que han perdido el idioma aprendido en el hogar, y sin tener en cuenta dominio del idioma mayoritario, prefieran usar este último como un símbolo de status'. Esto puede llevar a tensiones en el hogar, donde el rechazo del idioma familiar por los niños puede ser visto por sus padres también como un rechazo a los valores de su cultura.

Al mismo tiempo, las demandas lingüísticas de los grupos minoritarios quizás tengan más que ver con

Nueva Zelandia: niños de las islas Cook disfrutando la posibilidad de poder cantar y bailar

sus agendas políticas que con una visión de la educación que ofrezca a sus niños las mejores oportunidades posibles. El derecho a usar el idioma propio puede ser una poderosa consigna para las minorías étnicas. A corto plazo puede ser productivo, pero a largo plazo puede servir sólo para marginalizar aún más al grupo. Una vez mas, si el énfasis reside en la importancia de una lengua sobre otra, el objetivo es monolingüismo y no bilingüismo.

continúa en la pag. 2

Los articulos que aparecen en esta edicion en español son versiones resumidas de articulos seleccionados aparecidos en los boletines *Newsletters* numeros 53, 54, 55 y 56 de la Fundación.

El idioma por sí sólo no va a mejorar el status. El investigador sueco Tove Skutnabb-Kangas apunta que 'el bilingüismo puede ser utilizado para pacificar o tratar de pacificar (o repacificar) grupos que de otra manera sería mucho más difícil de mantener tranquilos. El bilingüismo puede ser usado para impedir la igualdad o para ayudar a crear igualdad'.

Actitudes engañosas

En su inicio la historia de la enseñanza bilingüe en muchas partes del mundo está repleta de conceptos tales como que los niños de las minorías culturales son 'flojos', 'estúpidos', 'obtienen pobres resultados en los exámenes', 'no están interesados en la educación'. La suposición subyacente es que la competencia en una lengua no mayoritaria no es ventajosa sino una grave minusvalía. Asimismo existe la hipótesis de que es imposible manejar conceptos de aprendizaje fuera del idioma mayoritario. Desgraciadamente, algunas de estas actitudes todavía saturan en gran parte la enseñanza bilingüe.

Una fuerte educación monolingüe puede a menudo reforzar la visión de que existe sólo una manera correcta de describir las cosas y que los otros términos están equivocados. El niño que ha aprendido a mirar el mundo a través de al menos dos perspectivas culturales, que es capaz de reconocer que hay diferentes formas de describir el mismo fenómeno en distintos idiomas, está a menudo menos atado a los símbolos y es más capaz de manejar conceptos en una forma flexible.

Argumentos contra el bilingüismo

Un argumento consistente en contra de la educación bilingüe es que los niños aprenden en forma monolingüe, y que la introducción de un segundo idioma puede interferir con la primera lengua; las implicaciones son que el niño no manejará bien ninguna de las dos lenguas. Relacionada con este argumento está la opinión de que la educación bilingüe tomará mucho más tiempo, ya que la información aprendida en un idioma tendrá que ser repetida en el segundo. La mayoría de las evidencias existentes muestra que los niños utilizan sus dos lenguas en forma independiente. El conocimiento aprendido en una lengua es transferido de inmediato a la otra, aunque el niño sea capaz de recordar el idioma en el que los eventos ocurrieron.

Otro argumento es que los programas bilingües son simplemente ineficaces para lograr competencia en el idioma mayoritario, y la inferencia es que la simple inmersión en el idioma de la mayoría es la mejor manera de obtener competencia. Los indicadores usuales para tal afirmación son los tests en el idioma mayoritario y/o en matemáticas. Christina Bratt Paulston encontró según ella 'un índice más significativo' en Chicago; se trata de un índice de abandono de sólo el 11 por ciento para los Indígenas Norteamericanos en la escuela secundaria bilingüe/bicultural de Littttle Big Horn en comparación con un 95 por ciento en las escuelas públicas de la ciudad.

Acostumbra al niño a pensar

El lingüista Werner Leopold, en escritos de 1949 defendió con fuerza las ventajas del bilingüismo: 'Veo en el bilingüismo inicial la ventaja de preparar al niño a pensar en vez de enseñarle meramente a hablar en forma semi mecánica. Por supuesto, yo veo tambien el lado contrario. Un niño monolingüe desarrolla gracias a la influencia de un solo idioma una visión más simple y por lo tanto más clara del

Las Antillas Holandesas: motivación del papiamento

Angela Juliana-Decker que trabaja en Curaçao en un proyecto apoyado por la Fundación para mejorar la atención y educación de los niños pequeños, asistió a un taller de funcionarios de proyectos hace poco en La Haya, y describió como el proyecto se las arregla con la educación bilingüe.

En Curaçao, Antillas Holandesas, el idioma oficial es el holandés, pero la lengua materna para la mayoría de la población es el papiamento. Además, el inglés y el español son idiomas considerados de utilidad. El papiamento es un idioma bastante especial. No es posible afirmar que sea sólo una suma de español, holandés, inglés y africano. Tiene algo de todos pero es un idioma. Se está confeccionando un diccionario e incluso existe un instituto de la lengua. En sus hogares los niños hablan papiamento con sus padres, pero cuando asisten a la escuela primaria, casi todo es en holandés. Todos los exámenes escolares son en holandés.

En 1972 se inició en Curaçao un intento de introducir el papiamento en las escuelas. Finalmente en 1986, se introdujo como asignatura, con el fin de que los niños pudieran tener al menos algo de instrucción en papiamento. Anteriormente, el papiamento no se había enseñado nunca. Los niños tenían que salir adelante con la enseñanza en holandés que para ellos era una lengua extranjera. Este es uno de los motivos de tantos fracasos.

Actualmente la mayoría está motivada para hablar papiamento. Veinte años atrás estaba prohibido en las escuelas. Pero ahora incluso los nombres de las calles están en papiamento. Hay sólo un programa de diez minutos de noticias en holandés, el resto está únicamente en papiamento e inglés. De las estaciones de radio, una transmite totalmente en holandés, otra en holandés y papiamento y las otras transmiten sólo en papiamento. Hoy el papiamento es usado en las tiendas, el aeropuerto, etc. Junto con un renovado interés por el papiamento ha surgido un deseo por aprender más sobre la historia y la cultura de las Antillas Holandesas. Previamente las clases de historia eran sobre acontecimientos holandeses. Hoy en las escuelas están enseñando a los niños sobre su propia historia en su propia lengua.

Para trabajar con los niños en las guarderías infantiles, uno de los problemas actuales consiste en la ausencia de material escrito en papiamento. Hay muy pocos cuentos, canciones, poemas. Estamos tratando de estimular a los directores y asistentes para que sean creativos y produzcan algunos de estos materiales ellos mismos para así usarlos con los niños y conservarlos. Hemos preparado cierto número de materiales de entrenamiento en papiamento los cuales se están usando en las guarderías.

mundo. La diferencia es la misma que existe entre una persona de gran educación y una ignorante. La ignorancia y la superstición hacen más sencillas las decisiones de la vida. La educación no hace la vida más sencilla, sino mejor y más rica. Pocos condenarían la educación por estos motivos. El bilingüismo puede ser considerado desde esta misma perspectiva.'

Así como idiomas diversos representan a menudo diferentes redes sociales y sus sistemas de valores asociados, la elección de un idioma puede llegar a simbolizar la identificación de un individuo con uno u otro sistema. Stacy Churchill del Instituto de Ontario para Estudios Educacionales, advierte que 'El miembro del grupo minoritario se enfrenta inevitablemente con distintas opciones para determinar cuál es la mejor forma de "avanzar" educativamente; puede buscar una fusión con el grupo mayoritario o tratar de retener una identidad diferente, puede tratar de adaptarse a la vida en un nuevo país o retornar a un distante "país natal". Relativamente son sólo pocos los integrantes de un grupo minoritario los que consiguen integrarse con éxito en la nueva sociedad, incluso en un período de dos o tres generaciones. Para casi todos los grupos minoritarios estudiados, el problema no es tanto ser diferente, sino cuál es la diferencia útil y necesaria y cuáles son las diferencias, por así decirlo, que deben ser cultivadas'.

Concentración en la cultura dominante

Recientemente en diversos medios se ha llegado a reconocer que el enfoque de una educación bilingüe y bicultural tiene que incluir a la gente de la lengua y la cultura dominante. Al ir apreciando estos el valor de otras lenguas y culturas, las verán sólo como medios diferentes de arribar a los mismos objetivos educacionales comunes en vez de considerarlos como inferiores, y así aumentarán las oportunidades de consolidar un verdadero curriculum bilingüe.

En muchos proyectos apoyados por la Fundación a través del mundo, el problema del bilingüismo aparece en una u otra forma. Tanto en Singapur como en Malasia, al menos dos y a menudo tres idiomas, son usados corrientemente. En Kenia, donde en 1974 el swahili se declaró lengua oficial para intentar unificar alrededor de 60 comunidades étnicas, el proyecto está produciendo materiales de enseñanza en muchas de las lenguas locales y dialectos para asegurar a los niños una oportunidad de beneficiarse de la educación preescolar y de preservar y darle valor a elementos de sus culturas tradicionales. En la República Federal Alemana, Israel, Nueva Zelandia, Portugal, Suecia y los Estados Unidos, existen proyectos que trabajan con llegados inmigrantes recientes comprometiendose en diversos grados al intento de asegurar competencia en el idioma predominante mientras tratan al mismo tiempo de mantener el interés y el aprecio por el idioma y la cultura del hogar. En Australia, Perú, Irlanda, Noruega, Suecia, Reino Unido y Estados Unidos existen proyectos que trabajan con minorías indígenas que poseen sus propios idiomas y tradiciones culturales que los distinguen, y los están ayudando a conservar el orgullo por aquellas tradiciones y al mismo tiempo proporcionándoles el acceso a los servicios predominantes.

Noruega: cambiando actitudes predominantes

el empleo de materiales que muestran la cultura Saami ayuda a estimular un interés por la integración de los estudios Saamis en el curriculum normal

El pueblo Saami está considerado entre las minorías étnicas y culturales como una de las más antiguas y características de Europa. El proyecto que apoya la Fundación en Noruega y lleva a cabo el Instituto de Investigación de Nordlands en Bødo ha reconocido la creciente necesidad de considerar a la sociedad dominante como un medio para cambiar las actitudes negativas imperantes. Se ha dado prioridad a programas que elaboran información para la mayoría no Saami con la esperanza de influenciar a las autoridades educacionales para que incluyan más materiales sobre la cultura Saami en el curriculum de la corriente predominante.

Una de las dificultades enfrentadas por el proyecto es la resistencia de algunos padres Saami a que sus niños aprendan el idioma Saami y sepan sobre su cultura. Ellos piensan que la única forma en que sus hijos podrán salir adelante en la competitiva sociedad noruega es a través de la asimilación. Esta idea se ha reforzado por la imagen algo negativa entregada por los medios de difusión, una imagen centrada en los conflictos y problemas de su vida, antes que en la riqueza de su historia y su cultura. Muchos educadores, en consecuencia piensan que su misión principal consiste en mejorar la competencia de este pueblo en el idioma predominante, antes que reforzar sus valores propios.

El proyecto ha estado trabajando en tres localidades escogidas con padres y profesores, ayudándolos a confeccionar programas educacionales efectivos para niños Saamis y no Saamis. El énfasis del proyecto está puesto en el uso de las lenguas y culturas locales y aspira a mejorar la autoconfianza de los niños y la imagen de sí mismos y equiparlos para enfrentar las demandas del sistema educacional y el desafío que significa vivir en una sociedad culturalmente mixta.

En conjunto ha habido un aumento de la cooperación entre las organizaciones Saami y las autoridades educacionales de la cultura predominante. Tanto el Instituto Nórdico Saami como el director del Colegio de Educación de Alta han pedido al proyecto que difunda información acerca de los Saamis a la mayoría de la población noruega. El Colegio de Educación de Bødo ha pedido ayuda al proyecto en el diseño de cursos que traten aspectos biculturales para el pequeño departamento de educación Saami que ha creado. El proyecto también ha hecho una exposición de una hora a los directores y presidentes de los comités de educación de las 45 municipalidades del condado de Nordland donde se hallan dos de las areas de proyectos.

Nueva Zelandia: el silencio puede ser alarmante

Nueva Zelandia ha acogido a más de 120 000 isleños del Pacífico provenientes de las naciones insulares de Samoa, Islas Cook, Niue, Tonga, las islas Tokelau y Fiji. A pesar de que la migración desde las islas a Nueva Zelandia empezó a comienzos de este siglo, la oleada más importante de inmigrantes ocurrió a fines de los años 60 y comienzos de los 70, en gran medida como respuesta a las estrechas perspectivas económicas en las islas de origen y a la necesidad de mano de obra en Nueva Zelandia.

Inicialmente la transición de las islas a la cultura de Nueva Zelandia fue difícil. Se reconoció poco el valor y la belleza de sus lenguas y sus culturas, y el desconocimiento del inglés a sido a muchos isleños tras una muralla de silencio en la cultura dominante.

Poko Morgan, un isleño de Cook y el director en terreno del proyecto Anau Ako Pasifika que ha iniciado un programa basado en los hogares de atención y educación preescolar entre las comunidades isleñas, describe las actividades del proyecto para alentar el verdadero bilingüismo.

Para la mayoría de los isleños, sus primeras experiencias en Nueva Zelandia fueron bastante traumáticas. Carencia de competencia en inglés, y una falta de interés, por parte de la cultura predominante, en su cultura y su lengua, significó que mucha gente debió vivir en silencio. En el hogar y entre ellos podían hablar sus propias lenguas, pero en la sociedad amplia era difícil aprovechar las oportunidades disponibles y comunicarse libremente. Fue muy aislador, y a menudo el silencio puede ser atemorizador.

Otro problema que se presentó en la nueva generación de niños nacidos en Nueva Zelandia fue la falta de capacidad y aprecio por los idiomas y las culturas isleñas. Ellos aprendían inglés en las escuelas, y sólo en el hogar escuchaban sus lenguas maternas. Se empezó a dar cierto rechazo de las lenguas isleñas y los niños parecían negarse a emplear la lengua materna en sus hogares.

Ventajas del bilingüismo

Lentamente tanto en la corriente cultural predominante como entre los isleños, hubo un creciente reconocimiento de las ventajas de mantener un uso activo de las lenguas isleñas. Empezó a ser muy evidente que, a pesar de que mi generación es bilingüe y capaz de desenvolverse bien en ambas lenguas, algunos de nuestros niños tenían escaso o nulo conocimiento de sus lenguas maternas mientras otros tenían un conocimiento insuficiente del inglés. Ellos con el tiempo van a lamentar su incompetencia en la lengua de sus padres y el carecer de un buen nivel de inglés.

Valoración de ambos mundos

Entre nuestra gente existe una gran conciencia de que la única forma de conseguir algo en la sociedad neocelandesa es disponer de esa actitud bilingüe y bicultural de tal forma que se puedan apreciar ambos mundos y crear un equilibrio en nuestra vida.

Yo además soy un nativo de las Islas Cook, y quiero que mis hijos disfruten de la riqueza de nuestra cultura, y uno no puede disfrutarla a menos que conozca su lengua. Debido al trabajo del proyecto, aumentaron la confianza y autoestima de las madres, sus elecciones se multiplicaron. Ellas pueden escoger entre participar en la educación de la primera infancia bajo la protección de nuestros 'Nidos de la lengua' o tener la confianza de usar los otros kindergarten.

Tan fácil como respirar

El concepto de 'Nidos de la lengua' es muy hermoso, y fue iniciado por la comunidad. Decepcionados por la falta de perspectivas acerca de las Islas del Pacífico que ofrecían los jardines infantiles de la ciudad de Tokoroa, las madres de la iglesia St. Luke de las Islas del Pacífico organizaron su propio jardín infantil bilingüe en 1972, y la idea se ha difundido hoy hacia otras comunidades. Más de 20 'Nidos de la lengua' se han creado hasta ahora. Básicamente, reunimos en los jardines a los recién nacidos, niños de pecho, niños que comienzan a caminar, niños de cuatro años y con ellos vienen sus madres, sus tías, sus abuelas, y cualquiera que esté interesado en el trabajo de los 'Nidos de la lengua'.

La forma más natural de aprender una lengua es por medio de la interacción entre niños y adultos. Esto no se realiza sólo a través de la palabra hablada. Ellos rezan brevemente por la mañana. En seguida tenemos las actividades de desarrollo. Los niños pueden hacer experimentos, jugar, disfrazarse y hacer muchas otras cosas. En el medio donde están oyen la lengua todo el tiempo. Las madres y abuelas interactúan entre ellas y con los niños constantemente. El supervisor usualmente ha tenido alguna experiencia de enseñanza o simplemente puede ser un adulto muy organizado con niños propios, y ella ayuda a dirigir todas las actividades en una forma muy familiar.

Los niños aprenden el idioma por medio de canciones, coplas divertidas, rimas, frases repetidas y hermosos cantos. También usan canciones breves y llevan el ritmo con sus palmas en el suelo, la mesa o con instrumentos musicales que pertenecen a nuestra cultura. Más tarde empiezan a repetir lo aprendido. Hay también aprendizaje de algunas melodías y canciones con las que aprenden el movimiento del baile. En otras ocasiones, si alguien coje un instrumento musical y empieza una canción, entonces todo el mundo baila; las madres bailan, los niños mueven piernas y brazos con el compás. Es una linda oportunidad para que los niños se compenetren con el ritmo de sus cantos de su cultura y esto se convierte fácilmente en una conversación normal. El aprendizaje de una lengua consiste en su vivencia, pero cuando hay cosas hechas con ritmo y pautas sonoras, el aprendizaje de la lengua resulta tan fácil como respirar. No algo machacado, se absorbe.

Importancia de los padres y abuelos

Las madres y abuelas advierten que sin su participación los niños del futuro carecerían de la riqueza de su propia herencia cultural. Nuestras madres poseen el conocimiento profundo del folclore, los cuentos y las leyendas de nuestra cultura. Esto les ha dado un nuevo sentido de su importancia, y el sentimiento de que son muy necesitadas por las nuevas generaciones.

En una zona, los abuelos visitan los 'Nidos de lenguas' con frecuencia y son muy bien recibidos por los niños. Ellos no sólo ofrecen su asistencia con los programas, sino que además se ocupan del mantenimiento de los 'nidos'. Ellos traen el almuerzo para los nietos y se quedan para cuidarlos y cuando se van todos les cantan 'adiós, papa'.

Una efectiva educación bilingüe y bicultural es mucho más que un programa decorativo que ofrece pocas y esporádicas sesiones sobre diversos estilos de vestimentas, comida, música o danza. Como lo ha sostenido el proyecto de la Fundación que trabaja con los Isleños del Pacífico en Nueva Zelandia, proporciona a los niños una oportunidad para interiorizarse con los ritmos propios del lenguaje y la cultura y así poder absorberlos.

Exigencias a los profesores

Este acercamiento provoca inevitablemente dificultades a los profesores,los padres y a las comunidades comprometidas. Las exigencias hechas a los profesores que trabajan efectivamente en las salas de clases bilingües/biculturales son muy altas. Se espera de ellos que provean un ambiente de aprendizaje basado en lo mejor de la práctica usualmente aceptada y que ello se realice al menos en dos idiomas que funcionan simultáneamente en la sala de clases y en toda la escuela. Se les exigen nuevas habilidades si van a relacionarse con los padres como otro recurso de aprendizaje, y aún más si pretenden tratar los temas de vital relevancia cultural, así como si van a usar otras fuentes externas y comunitarias de apoyo. Donde el profesor ha sido alentado y apoyado para ganar y aplicar estas variadas técnicas pedagógicas y sociales, los resultados para los niños, los padres, grupos comunitarios y el mismo sistema educacional ha sido estimulante.

Lectura adicional en bilinguismo

Bernard van Leer Foundation 1984 *Sociedades Multiculturales: Educación y Atención Infantil Temprana* (Síntesis y conclusiones del seminario internacional) The Hague: BvLF

Proporcionando oportunidades

Frank Darnell del Centro de Estudios Interculturales de la Universidad de Alaska, al definir la igualdad educacional, en particular la referente a grupos minoritarios, dice que 'los sistemas escolares deben ofrecer oportunidades para que cada estudiante desarrolle sus habilidades e intereses al máximo, sin importar dónde viva, cuáles son sus circunstancias familiares y sin importar el nivel final que debe ser alcanzado'.

El objetivo es que toda la gente tenga igual acceso a las instituciones que se supone existen para atenderlos y educarlos. Esto no será logrado si las culturas predominantes continúan mirando a las minorías como casos de privación social en [illegible] de ejemplos de ventaja potencial. El futuro de los niños en un mundo multilingüe y multicultural depende de la habilidad de todas nuestras sociedades para enfrentar este desafío en forma audaz e imaginativa.

El derecho a leer

aprendendo a leer y ecribir en Perú (foto para J.-M. Rodrigo)

Algunos de nosotros no nos damos cuenta lo afortunados que somos. Hemos crecido con libros a nuestro alrededor. La comprensión basica del uso y del significado de la escrito fue adquirida a tan temprana edad que carecemos del concepto de lo que sería no ser capaz de leer y escribir. Imagínense despertando una manana en un país donde el alfabeto es completamente diferente del propio, imagínense tratando de encontrar el camino sin poder leer los letreros, sin poder entender las palabras en los formularios que les presentan los funcionarios, sin poder sacar ni una clave de lo escrito, así es como se siente un cuarto de la población adulta del mundo en sus propios países.

En algunos de los países más pobres del mundo menos de la mitad de la población adulta es alfabeta, y las cifras para mujeres es generalmente más baja que para los hombres. Cerca de 900 millones de hombres y mujeres en el mundo no saben leer ni escribir. La habilidad para leer y escribir es un de los instrumentos más importantes que podamos entregar a los niños. El alfabetismo no es algo que sólo nos ayuda en la escuela y en el trabajo, nos capacita para alcanzar nuestro potencial y tener un mayor grado de control sobre nuestras vidas, ayuda a permitirnos la interpretación del mundo donde vivimos, nos da acceso al conocimiento escrito y ese conocimiento nos da poder.

El impulso a leer y escribir

El impulso a leer y escribir está en la base de muchas actividades de los proyectos apoyados por la Fundación. La meta no es enseñar a niños de 2 o 3 años a leer antes que estén listos para hacerlo, sino familiarizarlos con el mundo de las letras y las palabras, enriquecer su habla, permitirles interpretar símbolos visuales y sobre todo, producirles sentimientos de gozo y realización. Leer no se trata sólo de trabajo y obtener buenas notas en la escuela o un mejor puesto, leer es entretenido. Sin este espíritu de placer, aprender a leer y ecribir puede volverse una rutina para ambos niños y adultos.

Antes de que los niños aprendan a leer y escribir hay un conjunto de destrezas y habilidades que necesitan adquirir. Estas incluyen, vision, audición, y fina actividad motora de manos y dedos. El incremento

de estas destrezas y habilidades forman parte de los años preescolares y aparecen en todos los programas de desarrollo de los niños pequeños. Pero lo que frecuéntemente olvidamos es que estas destrezas y habilidades también necesitan incrementarse en los adultos que aprenden a leer. El concepto de pre-alfabetismo es empleado por Michel Courtault para describir las condiciones necesarias y actividades requeridas para que la capacitación alfabetizadora sea exitosa como tal. El describe[1] algunas de las dificultades encontradas por adultos analfabetos en percepción visual, por ejemplo, y la necesidad de simples ejercicios para acostumbrar a los adultos pre-alfabetos a algunas de las destrezas necesarias para discriminar visualmente los símbolos empleados por la escritura. El también enfatiza la necesidad de fundar el aprendizaje en la cultura local y el uso de materiales que sean relevantes para la vida diaria de la gente.

Ejemplos del trabajo hecho por proyectos apoyados por la Fundación en este campo y referidos en este Boletín muestran que el estímulo al alfabetismo es mucho más que aprender a leer y escribir. En Appalachia el uso de libros es una estrategia para aumentar las relaciones entre padres e hijos. Sugerir a las madres la nocion de leerles a sus niños muy pequeños es una forma de aproximarlos física y emocionalmente. En Kenia vemos el compromiso de toda la comunidad, de los jovenes, hasta los viejos, en la recolección de tradiciones y su transmisión a las nuevas generaciones.

Familia y contexto social

Lo que aprendemos de estos pocos ejemplos es que el aprendizaje del idioma, y de la lectura y escritura, debe estar firmemente fijo en la familia y el contexto social. En muchos casos los padres tienen dificultades para ayudar a sus niños porque ellos mismos son ya sea analfabetos o apenas alfabetos. Sin embargo hay ejemplos de cómo los padres que no pueden leer pueden ayudar y estimular a sus hijos para adquirir esta destreza tan importante. Pero muy a menudo es un asunto de confianza en sus propiás habilidades y una creencia errónea en la superioridad de los profesionales, que hacen pensar a los padres que la educación y la lectura son asuntos que sólo atañen a la escuela. Esto ha llevado a numerosos proyectos a tratar también el alfabetismo adulto como una parte más de un programa más general que habilite a los padres para entender mejor sus roles como primeros educadores de sus hijos.

Construyendo programas

Ubicar el alfabetismo en el contexto familiar y social significa construir programas a partir de las realidades sociales que circundan a los alumnos, sean éstos niños o adultos, y centrarse en las fuerzas de la familia y la comunidad antes que en sus supuestos defectos. Segun Elsa Auerbach, 'el rol del profesor es conectar lo que sucede en la sala de clases con lo que sucede fuera, de tal modo que el alfabetismo pueda volverse una herramienta significativa para atender los problemas de la vida del alumno'.[2] Ella escribe desde la perspectiva de los programas de alfabetismo familiar operados por la Universidad de Massachusetts, en Boston, USA, que se ha propuesto mejorar las destrezas de los padres de alumnos bilingües de modo que, ellos a su vez, puedan apoyar al desarrollo del alfabetismo en sus niños.

Muchos programas de alfabetismo se basan en la presunción que 'culpa' a las familias por las así llamadas insuficiencias tales como un ambiente ho-

Raíces y alas para los niños de Appalachia

La universidad de Vanderbilt en Tennessee, EEUU, es el centro de un programa de extensión sanitaria maternal e infantil que opera en pequeñas y usualmente aisladas comunidades de la región de Appalachia. Las mujeres del lugar están siendo capacitadas como 'ayudantes naturales' para organizar varias actividades que comprenden visitas al hogar, para ayudar a madres y niños en todos los aspectos de su desarrollo. Particular énfasis se da al estimulo de la lectura con los niños. Este artículo contiene extractos del informe anual del proyecto para 1987-1988.

Demostrando la lectura

Los trabajadores alientan a los padres para que hablen y canten al niño desde sus primeros dias. Ellos demuestran como hablarle al bebé y estimulan a los padres para que presenten libros a los niños en su primer año de vida. En cada visita al hogar el trabajador lee al niño que ya camina y alienta a los padres a hacer lo mismo. Normalmente un libro es dejado en la casa al fin de la visita.

Estamos empezando a ver los beneficios de la demostración de lectura para los padres. Nuestra impresión es que algunos padres se están instalando por su propia voluntad con el niño pequeño para mirar juntos imágenes de un libro y hablar sobre la historia. Despues de que esta conducta ha sido sistemáticamente estimulada, el nino empieza a pedir libros también. Su interés es el mayor motivador.

La crianza de los niños es un arte y una habilidad transmitida generalmente de padres a hijos.

Cómo criamos a nuestros niños en el pasado y cómo seguimos criándolos hoy, tiene un impacto significativo en realidades sociales, económicas y politicas. Sin embargo cuando se trata del registro histórico, guerras, edificios, carreteras y puentes tienen mayor importancia que el nacimiento, las pautas de nutrición infantil, tendencias en el cuidado de la salud y aprendizaje en la primera infancia.

La organización Comunidades para Niños del Condado de Whitley fue capaz de capacitar y emplear a madres jóvenes como investigadoras para registrar entrevistas históricas orales con abuelas y bisabuelas del area. Las historias se usaron para desarrollar un guión para un espectáculo de diapositivas sobre parto y crianza de los niños 'en otros tiempos'. En octubre, 64 madres, de 16 a 90 años, asistieron a una conferencia donde compartieron sus historias, preguntas y creencias más firmes y asistieron a una exhibición de diapositivas que describian la historia local de la crianza infantil.

Creemos firmemente lo que esta expresado en el cartel que anuncia este evento:

> 'Hay sólo dos legados duraderos que podemos dar con esperanza a nuestros niños; uno de ellos es raices, el otro alas'

Contando cuentos en Kenia

Kenia está compuesta de muchos grupos con lenguas distintas y sus propias culturas y tradiciones. Muchos niños no conocen el inglés o el kiswahili hasta su tercer año de la escuela primaria y una de las preocupaciones del Centro Nacional para la Educación de la Primera Infancia (NACECE) es asegurar que el desarrollo del idioma infantil en su lengua materna sea enriquecedor e incluya un conocimiento y comprensión de su propia gente.

Los libros de cuentos para niños han sido una de las características de las actividades de NACECE desde hace algunos años. Los Trabajadores de Distritos han estado recolectando cuentos tradicionales para niños la mayoría de los cuales no han sido puestos nunca por escrito. Estos son ilustrados y publicados como pequeños libros y son a menudo los primeros libros infantiles en ser publicados en esos idiomas. Hasta ahora, tales libros, han sido publicados en 16 diferentes idiomas. Hace poco, especialmente en áreas urbanas, NACECE ha advertido la necesidad de libros en inglés que sean apropiados culturalmente, ya que hay un número creciente de niños cuyo primer idioma es el inglés, pero que carecen del material de lectura que refleje la cultura de Kenia.

Otra forma de transmitir tradiciones orales a una generación más jóven es hacer una reunión donde los miembros más antiguos de la comunidad relatan cuentos, adivinanzas, canciones y danzas. Este es el relato de una de estas reuniones realizada en la aldea de Mataliku en el distrito de Machakos.

'Alrededor de las 5.30 de la tarde los adultos empiezan a cargar los bancos y pupitres de la escuela primaria y forman un círculo alrededor de las pilas de leña traída para la fogata. Los cuentos tradicionales son contados sólo cuando cae la noche, si se cuentan de día pueden impedir a la gente hacer su trabajo. Así, la media hora entre la formación del círculo y la oscuridad fue ocupada por canciones y danzas de un grupo femenino que actúa en actos festivos de la zona.

La velada comenzó como es usual, con adivinanzas. Algunos ancianos salieron del círculo para pedir respuestas a sus adivinanzas, algunas veces se acertó de inmediato, otras hubo joviales discusiones a través de la fogata sobre la respuesta correcta. Algunos de los profesores anotaban en papeles, alumbrados con antorchas mientras los miembros del equipo se esforzaban por grabar la jornada. (Debe mencionarse que la aldea no tiene luz eléctrica)

A las adivinanzas siguieron poemas, cuentos y canciones, todos en la lengua materna, todos interpretados por hombres, la mayoría de ellos, mayores. Obviamente la mayoría del material presentado era nuevo para la audiencia. Un gran grupo de niños pequeños estaba detrás nuestro y algunos de los comentarios de los niños nos fueron traducidos -su evidente placer no necesitaba traducción. Todo el acto duró cerca de dos horas, y algunas de las interpretaciones fueron bastante impresionantes.

Fue imposible calcular cuántos cientos de personas asistieron -niños de todas las edades, gente de la aldea, padres y profesores preescolares y primarios de las aldeas vecinas así como funcionarios del Departamento de Educación, el Jefe de la zona y líderes políticos'.

gareno desprovisto, o asumen que sólo los padres pueden ayudar a los niños y no viceversa. Un problema específico es la presunción de que las prácticas escolares son adecuadas y que la meta debería ser la extensión de actividades similares a las de la escuela, al hogar. El programa en Boston se centra en temas familiares y comunitarios. Profesores y alumnos han identificado juntos preocupaciones sobre áreas que se usan como base para el aprendizaje. Así los alumnos han escrito cartas a los directores de periódicos locales acerca de sus problemas comunitarios como inmigración, vivienda, drogas, etc. El desarrollo del curriculum es participatorio. A medida que los temas emergen son explorados y transformados en un trabajo de alfabetización con un contenido de base, y el alfabetismo puede, a su vez, llegar a ser una herramienta para dar forma al contexto social.

Unas de las alegrías que estimula a los padres a aumentar sus destrezas alfabéticas es el descubrimiento de talentos que previamente eran insospechados, incluso por los mismos participantes.

Año internacional del alfabetismo

Este año 1990, ha sido designado por las Naciones Unidas como el Año Internacional del Alfabetismo. Se organizarán actividades a todo nivel en todo el mundo y en estas actividades todos podemos jugar un papel. Un manual[3] publicado por el Comite Permanente no-gubernamental (UNESCO) señala que 'mientras una quinta parte de los hombres no puede leer ni escribir, las cifras para las mujeres es casi un tercio. Más de 100 millones de niños en edad escolar carecen de sitios donde aprender -aumentando el problema en su origen. Muchos de los que han aprendido a leer en la escuela o en programas de alfabetización fuera de la escuela corren el riesgo de recaer en el analfabetismo por falta de material de lectura. Y varios países industrializados están descubriendo un difundido 'analfabetismo funcional' entre sus jóvenes y adultos: la incapacidad para usar con facilidad escritura y lectura en la vida cotidiana. El analfabetismo difundido detiene seriamente el desarrollo económico y social; también constituye una gran violación del derecho humano básico a aprender, saber, y comunicarse'.

1 Courtault M. 'Capacitación previa a la alfabetización: ¿un concepto útil?' *Notas, Comentarios*. No 185 UNESCO-UNICEF-WFP Programa Cooperativo Febrero 1989 Paris, Francia (en inglés y francés)

2 Auerbach E.R. 'Hacia un acercamiento Socio-contextual de la alfabetización de la familia' en *Revista Educacional de Harvard*, Vol 59, No 2, Mayo 1989 (inglés)

3 *Una guía práctica para las organizaciones no-gubernamentales, clubes UNESCO, escuelas asociadas y otros grupos interesados- 1990 Año Internacional del Alfabetismo*. Julio 1988 UNESCO, Paris, Francia

Descubriendo la función de la alfabetización en Pernambuco, Brasil

El proyecto Arco Iris que se desarrolla en Pernambuco, Brasil, esta apoyado por la Fundación y la Secretaria de Educación de dicho estado. Busca llegar inicialmente a las áreas urbanas -el Gran Recife- para después extenderse hacia las rurales. El proyecto es producto de una difusion de siete programas -de igual nombre- que fueron realizados en la comunidad de Brasilia Teimosa, de aqui proviene su nombre, Arco Iris, por los siete colores del espectro. El nuevo proyecto que empezó en 1988 y durará hasta 1991, se ha concentrado en la estimulación del niño pequeño, en la elaboración de programas no formales de educación preescolar y en la educación de adultos, padres de aquellos niños.

Este artículo, basado en una entrevista con la coordinadora del proyecto, Carmen Lucia A. Santos, profesora, casada con un comerciante y madre de dos hijos- describe parte del trabajo del proyecto.

Un niño preguntó a su madre, cuando ambos se encontraban en una gasolinera: 'mamá, ¿para vender gasolina se necesita leer y escribir? Porque si no se necesita, yo quiero ser "bombero".' Combatir estas actitudes con un tipo de educación preescolar que enseñe al niño la función social de la lectura y la escritura, es el objetivo fundamental del programa 'Redimensionando Arco Iris'.

A fines de 1986 hubo un cambio de gobierno. Y éste trajo consigo un cambio político en toda la Secretaría, una reestructuración. Se empezó entonces a postular un tipo de educación consciente, reflexiva, según las teorías del eminente educador, Paulo Freire, profesor de la Universidad de Pernambuco.

La idea es cambiar la actitud de la gente a través de la reflexión de que las cosas no siempre deben ser como son. El sujeto es autor de su propia historia. La gente debe darse cuenta de que existen alternativas. Desde la preescuela se está trabajando en lo que se llama un ambiente alfabetizador contextualizado, dependiente de aquella realidad propia de cada comunidad.

Tenemos dos centros de capacitación. Ambos atienden, indirectamente, a 920 niños de 4 a 6 años. Físicamente, toda la labor se desarrolla en los dos centros. Se piensa crear otro este año. Porque los centros tienen características propias: a la vez que preescuelas, son un campo de práctica de capacitación abierto asimismo y a la investigación.

La colaboración de los padres se desarrolla con dificultad porque en Pernambuco tienen que luchar para ganarse la vida. Por ejemplo, en Mata, una de las zonas más pobres del estado, el trabajo es de temporada y la mayoría de la gente corta caña para los latifundistas. Uno ve miseria de verdad. Este año nos expandiremos a esa zona. Este será el programa preescolar y el programa de alfabetización adulta. A las reuniones no asiste la totalidad de los padres y el contacto entonces no es permanente. En esos esporádicos encuentros los padres discuten las necesidades que tienen -no se hace capacitación con ellos-; inclusive participan dando opiniones, proponiendo temas que pueden ser discutidos, hasta el sistema de la escuela. Se pretende que se compenetren con todo lo relacionado con la preescuela.

Igual que en todo Brasil, hay muchas guarderías en Pernambuco. Por ejemplo, la Prefectura Municipal de Recife tiene a su cargo 18 guarderías, de las cuales cuatro son atendidas en forma directa por el programa. De este modo se llega a 150 niños, e indirectamente a 900. La capacitación de monitores y para-profesionales se realiza en conjunto con el equipo de la prefectura. Antes en las guarderías, era distinto. Se estimulaba poco al niño, llegaba, comía, tomaba un baño, se dormña. Con el proyecto y de acuerdo con diferentes teorías, empezamos a hacer un trabajo de psicomotricidad y a trabajar también en el área intelectual. El niño ahora juega, trabaja, pinta, resuelve problemas.

El trabajo de coordinación es responsabilidad de la Prefectura, el equipo proporciona el apoyo pedagógico. En cuanto al programa de capacitación, existen dos perspectivas: Una de paraprofesionales de guardería -los cuales son pagados por la Prefectura- y otra relacionada con la capacitación de profesionales. Son los profesores que trabajan en la preescuela.

Cursos de capacitación

El curso de para-profesionales con 25 funcionarios del estado, se preocupa por el aspecto lingüístico, las matemáticas, la función social de la lectura y la escritura. La meta es ayudar a que la gente comprenda que la lectura y la escritura son necesarias cualquiera sea la profesión o actividad que uno desempeñe. Se ha estado trabajando con los profesores de la preescuela en una capacitación permanente, tanto práctica como teórica.

La capacitación de los para-profesionales no es fácil, pues la mayoría no tiene terminada la escuela primaria. Con los para-profesionales se tiene que hacer una capacitación 'viviendo' las actividades que se van a hacer con los niños: cómo contar cuentos, cómo sacarle partido a una historia, cuáles son las actividades de lectura y de lenguaje.

En la política del estado, es de máxima prioridad la campaña de alfabetización. En Pernambuco el 51% de los padres son analfabetos y los niños abandonan tempranamente la escuela primaria. Por eso existe preocupación por la calidad en la preescuela, y en la educación del adulto. El curso de alfabetización es de 6 a 8 meses, pero eso dependerá de ellos. Es todo un trabajo no tanto de convencimiento sino más bien de una apertura al mundo a partir de su realidad. Es un trabajo esclarecedor, trata de que las personas sean conscientes de sus problemas, cotidianos: trabajo, producción, relación producción-trabajo, etc. En cuanto a metodología, ésta es contextualizada, de reflexión. La gente trabaja con su realidad, lo que le pasa, lo que escucha, su trabajo. También discute otros temas, que son escogidos por ellas. Las clases se imparten tres veces por semana.

Materiales educacionales

Tenemos también una política para la producción de material educativo de acuerdo a las necesidades del currículo. La escuela -los profesores- elaboran el material, en algunos casos conjuntamente con los padres. Se utilizan leyendas, el folclore. Incluso hay un profesor que ha hecho un libro con sus alumnos: construyendo en el ambiente del niño y relacionando el saber popular con el conocimiento académico. No debemos restringir al niño ni al adulto sólo al saber académico ni al de su ambiente, hay que darle el acceso para que tenga conocimientos, información y esa es tarea del profesor. Por eso decimos que es un intercambio entre alumno y profesor, en la preescuela, la primaria y con los adultos. No se puede razonar diciendo: 'si esa es su realidad, ¿para qué quiere conocer sanitarios sofisticados cuando sólo conoce la letrina?'

Avanzando mediante la asociación

Este artículo explica los antecedentes y organización del Décimo Seminario Internacional. Iniciados en 1971, los seminarios de la Fundación se han realizado en Kingston, Jamaica; Jerusalem, Israel (1972), Curaçao, Antillas Holandesas (1974); Kuala Lumpur, Malasia (1977); Cali, Colombia (1979), Harare, Zimbabwe (1981); Granada, España (1984), Lima, Perú (1986), y Newcastle, New South Wales, Australia (1987).

El seminario reunió a 44 participantes de 32 países, siete representantes de agencias internacionales y diez observadores nacionales, la reunión más amplia que la red de la Fundación Bernard van Leer ha realizado hasta ahora.

En el núcleo todos los proyectos apoyados por la Fundación Bernard van Leer hay un conjunto de asociaciones fundamentales. Estas son válidas con independencia de los rasgos locales o de las variaciones en el foco de atención de sus proyectos. La primera o asociación primaria, es la relación clave entre madre e hijo. Y la intensificación de esta asociación es el eje central de nuestro trabajo.

La segunda asociación planteada entre individuos, comunidades, agencias que proveen servicios, y organismos oficiales y extraoficiales, trata de romper

barreras y reforzar relaciones entre los principales aseguradores del porvenir de la niñez y lo que se hace por los grupos marginales y minoritarios dentro de las sociedades.

La tercera asociación está relacionada con el desarrollo de estrategias más convincentes y, por lo tanto, más efectivas, para asistir a las comunidades pobres, utilizando sus propios recursos y respondiendo a sus necesidades. El desarrollo de una asociación materialmente posible y significativa entre comunidades y profesionales sigue siendo un desafío, pero ha conducido también al desarrollo de importantes enfoques alternativos e innovadores.

Fueron precisamente estos enfoques alternativos e innovadores los que proporcionaron una ayuda para las discusiones del Décimo Seminario Internacional de la Fundación realizado en Kingston, Jamaica en noviembre de 1988. Al efectuarse en Jamaica, que aún sufre las consecuencias del peor huracán que ha azotado la isla este siglo, y al ser organizado con la cooperación de la Universidad de las Antillas, se recordó y conmemoró el hecho de que la Fundación ha estado comprometida con iniciativas preescolares en este país desde 1960.

Desafortunadamente, el seminario fue la ocasión para rendir un homenaje póstumo a uno de los grandes educadores de Jamaica, el Sr. Dudley R.B. Grant, que falleció en agosto de 1988, durante la organización de este seminario. El senor Grant fue decano del cuerpo internacional de consultores de la Fundación, 'el padre' del movimiento jamaicano de escuelas básicas, consejero y amigo de la Fundación por un cuarto de siglo, y trabajador infatigable por la atención y la educación de la primera infancia.

Ayudando a la gente

Los siguientes son extractos editados del discurso central pronunciado con ocasión de la apertura del Décimo Seminario Internacional de Jamaica en noviembre de 1988 por el Padre Gerard Pantin, Director Ejecutivo de Servol, Trinidad y Tobago. El texto completo del discurso aparece publicado en el informe del seminario disponible en la Fundación.

Me parece curioso que no tengamos la menor duda acerca de que nuestra ayuda, especialmente a la que llamamos gente 'pobre', sea algo bueno. Todos estamos comprometidos en la ayuda, nuestra cultura implícita y explícitamente aprueba lo que hacemos; este mismo seminario es una prueba visible de la difundida posición que dice que no hay mejor forma de vida que asistir a quienes necesitan ayuda.

Siento que debemos empezar el seminario confrontando y examinando críticamente lo que hasta hoy hemos dado por sentado, es decir, que ayudar a la gente es siempre algo bueno. Aunque parezca raro, una vez que hayamos superado el chocque de poner en duda una de nuestras creencias mas apreciadas advertiremos que hay cientos de ejemplos de gente bien intencionada que intentó ayudar a otros y terminó por hacerles un gran daño.

Sin embargo, en su mayoría, las personas que tratan de ayudar a otras empiezan con la mejor de las intenciones y se comprometen absolutamente a la idea de sacarlas del pantano de la ignorancia y la miseria. Entonces, ¿dónde esta el problema? ¿Qué nos impulsó a una acción que estaba dirigida a mejorar la desesperada situación de cierto grupo de personas, pero que en cambio la empeoró, y en tal forma que retrospectivamente nos preguntamos a nosotros mismos: ¿cómo pudimos ser tan estúpidos, tan ciegos, tan insensibles?

Yo no tengo todas las respuestas a las preguntas que propongo. Supongo que nadie las tiene. Todo lo que puedo hacer es presentarles algunas de las cosas que he descubierto a lo largo de los años, muchas de ellas debido a los numerosos errores cometidos, y alentarles a contribuir al debate sobre este difícil tema. Seriamente les digo que si no hacemos correctamente esta parte del ejercicio, todos nuestros esfuerzos posteriores estarán viciados.

A mediados de los años sesenta, dos sociólogos norteamericanos efectuaron un estudio sobre las aspiraciones de los jóvenes

El tema a debatir fue más amplio que lo habitual. En resumén, su objetivo consistió en realizar un inventario de los diversos proyectos efectuados y en examinar los desafíos que aún nos aguardan.

En 1971, la atención se concentró en la educación preescolar *per se*. Se buscaban maneras de limitar e incluso eliminar la brecha que existe entre las demandas del sistema educacional vigente por una parte, y los niños de familias en situación de desventaja por otra.

Pronto, sin embargo, se vió que el concepto inicial de 'compensación' debía ser sustituído por un enfoque mucho más positivo, y el concepto de 'educación' como uno que sobrepasa el de mera 'instrucción' fue aceptado. También se reconoció que hay barreras sociales, económicas y políticas al desarrollo y crecimiento humano que no alcanzan a remediar los poderes del sistema educacional formal: diferencias de clases sociales, marginalización de comunidades minoritarias; diferencias en idiomas y culturas entre la casa y la escuela; los efectos de un medio ambiente pobre, nutrición inadecuada y mala salud.

El fomento de para-profesionales se ha convertido desde entonces en un rasgo familiar del trabajo de la Fundación Bernard van Leer en muchos países. Esto ha contribuído al 'crecimiento' de habilidades locales, a proveer un genuino sistema de 'reciprocidad', en el que se benefician tanto familias como para-profesionales, así como la comunidad en su conjunto. Pero la proliferización de para-profesionales tiene que ver con algo mucho más profundo. Esencialmente se trata de la democratización del saber y el saber, como todos sabemos, significa poder.

Si realmente pretendemos causar un impacto en el bienestar de los niños que crecen en comunidades desposeídas, debemos considerar la *totalidad* de su medio ambiente. El mensaje es fortalecimiento, pero no sólo de los padres o las familias, sino de toda la comunidad. De esta manera podemos ver nuestra tarea como esencialmente 'capacitadora'. Una estrategia es efectiva en cuanto se desarrolla de las bases hacia arriba. El trabajo, la creatividad, la energía deben venir de la gente misma. Los programas no pueden ser impuestos por administraciones o burocracias.

Pero, al tratar este tema, lo hacemos con la clara percepción de que no existe un prototipo único, ningún 'modelo' que pueda resolver las diversas necesidades de comunidades en situación de desventaja. En cambio tenemos una serie de amplios principios que reconocen la riqueza y diversidad cultural en las comunidades donde operamos y que son relevantes para una multiplicidad de lugares.

de Trinidad, considerándolos representativos de una sociedad en desarrollo, y allí incluyeron la respuesta de uno de los adolescentes entrevistados:

> Queremos ser tomados en cuenta. Yo espero que este examen sea un paso adelante para llegar a ser tomado en cuenta.*

Significativamente, los autores titularon su libro *Queremos ser tomados en cuenta*. Todos los seres humanos quieren ser 'tomados en cuenta'. Este deseo de ser alguien especial, de ser reconocido y aclamado como tal, es algo fundamental no sólo para los niños preescolares y adolescentes, sino también para los políticos, los académicos y los directores de proyectos, así como para los terroristas que secuestran aviones. Es una necesidad básica de todo ser humano.

La situación empeora si somos victimas de otro virus, el virus de la 'arrogancia cultural'. Suponer que porque las personas proceden de otro país, o pertenecen a cierto grupo étnico, o se han beneficiado de algún tipo de educación, son automáticamente superiores, es lo que llamo arrogancia cultural. No es necesario que la persona en cuestión sea una persona desagradable o agresiva.

Muy a menudo las peores mutaciones de este virus aparecen en gente amable, de gran corazón, criada en un medio que ha supuesto siempre de manera inconsciente la superioridad intelectual, técnica y moral de este tipo de cultura sobre otras, de tal modo que la aceptan sin cuestionarla.

Si falta un verdadero dialogo entre el trabajador social y el grupo podemos decir que esta presente la arrogancia cultural. Lo mismo sucede si el trabajador social se comporta como profesor y el grupo como dóciles alumnos. La arrogancia cultural desaparece sólo cuando ambas partes reconocen que pueden dar tanto como recibir, y si, cuanto más prolongado sea el diálogo, cada uno comienza a sentirse 'culpable' de haberse beneficiado mucho más que el otro con el intercambio. Solamente cuando esta actitud perniciosa es reconocida y superada, el trabajador puede influenciar auténticamente y con delicadeza las vidas ajenas.

Quiero dejar claro que los virus de 'querer ser tomado en cuenta y la arrogancia cultural' no están restringidos a ningún grupo, clase o nacionalidad. Están presentes en funcionarios públicos, profesores y graduados universitarios, personal de fundaciones, coordinadores de proyectos y profesores preescolares. Es algo contra lo que luchamos todos; pero comó sucede con todos los virus, la vacuna es de gran ayuda antes de salir a combatir la

*Rubin, V. y Zavalloni, M., *We wish to be looked upon*, Teachers' College Press, Teachers' College, Columbia University, New York, 1969

Avanzando mediante la asociación
Informe del Seminario

El siguiente artículo contiene extractos editados del informe sumario y las conclusiones del Décimo Seminario Internacional realizado en Kingston, Jamaica en noviembre de 1988. El informe es accesible en español (Niño y comunidad avanzando mediante la asociación) o inglés (Children and community progressing through partnership) en la sección de Publicaciones y Medios de Difusión de la Fundación.

Padres, hijos y comunidades se influencian fuertemente entre sí. El entorno que rodea a los padres puede deformar o respaldar sus vidas, puede determinar muchos de sus valores, y puede ser tanto una fuente de fortaleza y seguridad como un freno para su pleno desarrollo. A su vez, los padres pueden influir en la comunidad, como individuos y como miembros de un grupo.

En muchos lugares del mundo, no sólo en los llamados países en desarrollo, hay una pronunciada tendencia de las políticas gubernamentales a reducir gastos en el sector social. Esto ocasiona una reducción global de los recursos nacionales destinados a las madres y sus familias. Bajo el pretexto de llegar efectivamente a las familias con más problemas, estas políticas emplean argumentos de costo-efectividad para reducir la ayuda familiar. Estos factores sociales, con profundas raíces culturales y socio-económicas, van a menudo emparejados con entornos físicos inclementes. Como consecuencia, pueden derivar en una amenaza no sólo para el bienestar y la estabilidad de comunidades enteras sino también poner en peligro la vida de poblaciones completas.

La familia extensa

Vivimos en una era donde muchas de las suposiciones tradicionales acerca del concepto de 'familia' están desafiándose o cambiando. Algunos de estos cambios se refieren a las supuestas virtudes de la familia extensa, estructuras que pueden tener tanto rasgos negativos como positivos. En efecto, se podría cuestionar si la práctica familiar de una familia extensa es funcional o no para el crecimiento y desarrollo de los individuos que crecen en su seno.

Los programas que buscan fortalecer a las comunidades locales se ven obligados a operar en un contexto físico y social cambiante, amenazador y a menudo intolerante. Estos programas necesitan dirigir su atención hacia la totalidad del medio ambiente que rodea al niño.

Al hablar de apoyo a la vida familiar, debemos reconocer que hoy existen muchas variaciones en la composición de la 'familia', además de la familia nuclear y la extensa, existen estructuras basadas en diferentes alineamientos y parentescos, como las familias reconstituídas o 'combinadas'.

Las necesidades de los niños pueden a menudo satisfacerse mediante redes de atención, y éstas varían en diferentes culturas y sociedades. Aún en el

ignorancia y la miseria. Lementablemente, y despues de mucho tiempo, he descubierto dos vacunas que me han ayudado mucho en esta larga lucha. La primera de estas es la que llamo 'filosofia de la ignorancia', y quiero contarles ahora como di con ella.

Filosofia de la ignorancia

Todos los profesores nacen ignorantes. Yo he tenido la inusitada experiencia de haber reconocido mi ignorancia a los 42 años. ¡Imaginense lo que es tener un grado en Ciencias, un diploma en Educacion y una licencia para enseñar Teologia y entrar al submundo de las navajas, las pistolas y la violencia con el proposito de ayudar a la comunidad! Subitamente me senti como un niño otra vez, despojado de todo tipo de pretensiones e ilusiones, confrontado con la sospecha y la clara hostilidad, y sin tener idea por donde empezar. Alli mismo, inspirado por el panico, descubri mi filosofia de la ignorancia. Una pequeña voz dentro de mi susurró: '¿Por qué no preguntarles a *ellos* cómo quieren que les ayudes?'

Despues de vivir esta experiencia, pasó poco tiempo para que la institucionalizáramos como principio básico, al vernos confrontados con un grupo de gente: *nunca* suponga que usted conoce las necesidades y prioridades de la gente; confiese su total ignorancia respecto a sus antecedentes, a la manera como funcionan sus mentes y el porque de sus actitudes, y pregunteles a ellos como les gustaria ser ayudados.

Escuchando con atención

El segundo paso es tan crucial como el primero: usted *escucha* lo que ellos tienen que decir. No en la forma distraida y superficial de alguien que resignadamente escucha a un niño, sino con la resuelta determinacion de un abogado atento a cada palabra de un testigo clave.

Pienso que unicamente cuando usted se haya convertido a esta filosofia de la ignorancia, establezca una postura de atencion como parte integral de su enfoque y haya desterrado la arrogancia cultural (al menos hasta cierto punto), se le podra entregar un certificado de salud y podrá ser declarado capaz de interferir en las vidas de otras personas, mediante un proceso que yo llamo intervención respetuosa.

Una cuestión de poder

Si examinan con cuidado las ideas que he presentado, advertirán que el problema basico que las unifica es el del *poder*. Nos guste o no, los que controlan y dirigen nuestro mundo son aquellos que poseen y ejercen el poder. Los impotentes permanecen derrotados y apáticos mientras

caso de niños muy pequeños, tales redes desafían la noción popular de que deberían ser cuidados solamente por la madre natural. Si la atención es buena, no parece importante que esté centrada en el hogar o no, pues aparentemente el niño puede hacer frente a una gran variedad de situaciones y personas.

El varón marginado

Importa reconocer que en una amplia gama de sociedades y comunidades existe el creciente fenómeno de la 'marginalización' de los hombres jóvenes, quienes, aparentemente, no aceptan responsabilidad por las consecuencias de relaciones casuales o de larga duración, respecto al cuidado del niño, la alimentación o el apoyo familiar.

En muchas sociedades, los hombres jóvenes no sólo son 'invisibles' como proveedores y cuidadores, sino que se convierten en un verdadero lastre para sus familias. En América Latina, por ejemplo, existe un prejuicio muy asentado culturalmente respecto al rol masculino según el cual los hombres no deben tomar parte en las tareas de crianza, y que incluso milita contra la 'interferencia' masculina.

El tema de la irresponsabilidad masculina es complejo. Su fatalidad puede refutarse con la evidencia de proyectos como el de Servol en Trinidad y Tobago, el cual se propuso involucrar a hombres jóvenes en sus programas, y han ligado el desarrollo de estos al de los pequeños. En muchas de estas comunidades desposeídas, el rol de los hombres jóvenes es ambivalente y marginal, fluctuando entre un estereotipo cultural todavía muy poderoso y una realidad que incluye pobreza, desempleo, carencia de posición social y un rol social a menudo indefinido.

Lo indudable es que el resultado de estos patrones sociales obliga a las mujeres a asumir la doble carga de alimentar a sus hijos y de encargarse de su cuidado. Así, físicamente agotadas por las diarias demandas que recaen sobre ellas, no están en condición de responder a las exhortaciones sobre un mejoramiento de su papel maternal.

La desigual oferta de servicios educacionales en la mayoría de los países tiene sus propios efectos en detrimento de la paternidad. El enfoque educacional está doblemente distorsionado, primero, al no asegurar a las niñas una educación tan completa como la de los niños, y segundo, por la propensión elitista de muchos países donde la enseñanza superior absorbe una injustificada proporción del presupuesto educacional.

Programas comunitarios

Los programas que promueven el mejoramiento de la salud comunitaria, implementados y controlados por ésta, pueden jugar un importante rol en la decisiva tarea de reducir los índices de mortalidad materno-infantil. Los programas de mejoramiento del

se toman decisiones que afectarán seriamente sus vidas y sobre las cuales no han sido ni siquiera consultados.

Es bueno recordar que el poder es algo relativo y que la gente puede carecer de poder en una área de la vida pero ser muy poderosa en otra. Las fundaciones tienen un enorme poder financiero, y en comparación, las organizaciones voluntarias son pobres; por otra parte, estas mismas fundaciones son impotentes para realizar sus proyectos sin la ayuda de líderes autóctonos. Estos, a su vez, son vistos como poseedores de poder organizativo y financiero por las comunidades de base, pero la decisión de la comunidad de negarse a cooperar en los proyectos incapacita a las agencias locales. Las personas con educación universitaria tienen mucho poder en el campo de las ideas, hipótesis y disertaciones. Confesaré que durante muchos años me intimidaron hasta que comprendí que prácticamente ninguno de ellos se había visto obligado jamás a aplicar sus esquemas en la vida real y la experiencia práctica.

El propósito de una audición atenta y de una intervención respetuosa es visto así como un medio de compartir y distribuir este poder en forma mas equitativa. Este enfoque del desarrollo construye puentes entre los que tienen dinero, aquellos que tienen ideas, los que tienen habilidades administrativas y de organización, y aquellos cuyas vidas serán afectadas por las decisiones tomadas o por el proyecto puesto en practica. Peter Berger apunta que, puesto que serán las masas las que gozarán de los beneficios derivados de ilustradas actividades socio-económicas o soportarán el peso de los sufrimientos que les acarrearán las decisiones de intelectuales de mentes confusas, al menos deberían tener una posibilidad de opinar sobre las decisiones que afectarán sus vidas.*

Construimos casas para la gente sin siquiera preguntarles qué tipo de casa prefieren. Planificamos barrios y poblaciones sin pedirle un comentario a la comunidad que estará forzada a vivir allí. Arrastramos niños a escuelas que parecen fábricas y que funcionan como fábricas y después de diez años estas fábricas arrojan los productos terminados para que se las arreglen por sí solos; y casi *nunca* se les pregunta a esos niños: '¿Que les gustaría aprender? ¿Qué les gustaría hacer?'

Yo mantengo que el objetivo de nuestros esfuerzos sociales y educacionales debe ser ayudar a las personas para que tomen a su cargo sus propias vidas, se vuelvan activas en el proceso de su propio desarrollo, entiendan y participen en aquellas actividades que les conducen a una vida prolongada, saludable y satisfactoria. Simplemente dicho, tenemos que darles *poder* sobre sus propias vidas.

*Berger, P.L., *Pyramids of Sacrifice*, Penguin Books, New York, 1974

entorno físico pueden tener a la vez un gran impacto en los indicadores de salud locales, al mitigar algunos de los factores que provocan enfermedades.

Lo que tales estrategias piden, en esencia, es el desarrollo desde la base hacia arriba. El trabajo, la energía, la creatividad tienen que venir, fundamentalmente, de los afectados. Dichas estrategias no pueden imponerse desde afuera, por vías administrativas o burocráticas. Deben estar culturalmente enraizadas. Deben expresarse en el idioma de la comunidad y planearse según sus necesidades. Deben ser también democráticas, ofreciendo acceso a todos. Deben ser orgánicas, llevando en su seno las semillas del desarrollo ulterior. Y deben realizarse a escala humana, de manera que la gente se sienta cómoda y controlando la situación.

de arriba a abajo: Su Excelencia el honorable Sir Florizel Glasspole, el Gobernador General de Jamaica; Dr Neville Gallimore, el Ministro de Educación; y Allister McIntyre, el Vicecanciller de la Universidad de las Antillas

Reconociendo el poder propio

Lo que estos principios demuestran es una estrategia que conduzca al 'reconocimiento del poder' local, que coloque a las personas en control de sus propios recursos, de sus propias vidas, que les permita hacer sus propias elecciones, al mismo tiempo que fortalezca su entorno económico propio.

'Reconocer el poder propio' presenta varios aspectos. A nivel individual, busca independizar a la gente de los recursos externos hacia una confianza en sus propios recursos. A nivel familiar, busca liberar a la familia del dominio de la interferencia profesional, y le permite tomar decisiones reales. A nivel comunitario, no se trata sólo de elevar la conciencia, sino de poner a la gente en condiciones de aprovechar los recursos locales, y adaptar los servicios a sus necesidades, al mismo tiempo que expresar esas necesidades.

Para las comunidades, el camino hacia 'el reconocimiento de su poder' no es rápido ni fácil, y se considera impresdecible. Sin embargo, la experiencia ha demostrado que ninguna intervención externa lograrа, a largo plazo, sustituir su propia acción.

Una visión positiva

El 'reconocimiento del poder propio' no es una panacea. Se trata de fortalecer a personas que antes eran débiles. Se trata de hacerlas sentirse bien consigo mismas y cambiarles una actitud negativa. El 'fortalecimiento' ha sido descrito como 'permitir a las personas que reconozcan sus propios problemas y que se reponsabilicen por ellos'. Al responsabilizarse querrán también encontrar soluciones para los problemas.

En la base del 'reconocimiento del poder propio' hay una visión positiva de la humanidad. Sostiene que si la gente tiene la opción, optará por el desarrollo y atención de sus hijos; querrá atender todas sus necesidades y tendrá ambiciones para ellos. El 'fortalecimiento' dice 'yo puedo' donde antes decía 'no puedo'. Señala que los seres humanos son esencialmente positivos, y que si tienen la oportunidad, la libertad, los recursos, el conocimiento y la confianza para delinear sus propias vidas, lo harán dando la prioridad a sus hijos.

Las necesidades de los padres

Uno de los mayores desafíos que enfrentan todas las discusiones acerca de la naturaleza de la atención infantil, es si tal servicio puede realmente conciliar las necesidades de los padres como personas –con sus propias aspiraciones–, proporcionándoles al mismo tiempo, una atención apropiada y de calidad, que los involucre y no los prive de sus derechos.

Muchas formas de atención son posibles y aún deseables, en la medida en que se respeten tres grandes criterios: el programa debe valorar el aporte de los padres y esforzarse por lograr su compromiso a distintos niveles; los programas deben adaptarse al medio cultural en que se desenvuelven; y los programas deben valorar una aproximación integral al servicio de atención infantil.

Servicios de atención infantil

Lo positivo de la atención infantil centrada en una casa es que retiene la relación esencial persona a persona entre adultos y niños; es la forma de atención personal, familiar, sensitiva, a pequeña escala, que muchos padres prefieren.

Hay, por supuesto, buenas razones para cuestionar algunos aspectos de estos servicios. Las madres se pueden ver atrapadas en un rol de cuidadoras de niños, aislador del resto de la comunidad. Dada la calidad deficiente de muchas casas, este entorno puede ser en realidad peligroso o poco estimulante para el niño pequeño.

En muchos países existen o se desarrollan otros tipos de cooperación entre las mismas familias. Una muestra de ello –especialmente en el Reino Unido y en Holanda– es el movimiento de los grupos de juego, que se basa en actividades de grupos de padres e hijos, y que en muchos casos son dirigidos por las mismas madres.

En Kenia existe en muchas comunidades un tipo diferente de relación cooperativa que opera sobre la base de una división del trabajo. Así, cuando unas familias van al mercado a comprar y transportar las mercaderías del grupo, otras permanecen en casa cuidando a los niños. Esta es una forma de compartir los recursos, tareas y responsabilidades comunitarias, que en Kenia se conoce nacionalmente como 'Harambee'.

Personal de capacitación y apoyo

La capacitación y el apoyo del personal responsable de montar programas alternativos es de importancia crucial. Los profesionales que funcionan mejor en estos programas son aquéllos que se sienten seguros en su propia identidad laboral, y que no se sienten amenazados por un trato de igual a igual con los padres, sino que más bien lo prefieren.

El equipo local del proyecto y los para-profesionales tienen mayor necesidad aún de capacitación y ayuda. Su trabajo es vital para el éxito de muchos proyectos. En Chile, un programa ha capacitado a los propios trabajadores de la comunidad en materias relacionadas con el desarrollo del niño, conjun-

tamente con la realización de talleres destinados a estimular y fomentar la autoestima de las mujeres. Este proceso de entrenamiento no carece de dificultades, ya que ellas deben 'crecer' hasta considerar su rol no sólo como de 'niñera' sino también como de educadora.

Diseminando la experiencia

Una ambición que caracteriza a casi todos los programas innovadores es la intención de 'diseminar la experiencia' o buscar la reproducción en más lugares y hacer proselitismo con el 'mensaje' de un nuevo enfoque, de un descubrimiento fresco. Más aún, existe el propósito ulterior de ganar un apoyo más amplio para la nueva aproximación por parte de los gobiernos regionales y nacionales.

'Extender la experiencia' puede ser entendido desde diversas perspectivas. Cuando un proyecto esté institucionalizado en el servicio público, es importante asegurar que las facilidades se extiendan, que se involucre a los padres, y que se disponga de suficientes recursos para que el 'modelo' resulte efectivo. En segundo lugar, existe un factor de 'difusión', allí donde el proyecto desee dar a conocer sus experiencias y puntos de vista. Y queda aún la tarea más bien local de mantener la vitalidad de los proyectos existentes, y asegurar que no se hundan en una rutina fosilizante.

Tales propósitos plantean varias dificultades inmediatas. Los gobiernos, en su búsqueda de 'soluciones' a problemas sociales, a menudo recurren al uso de modelos prefabricados o introducen fórmulas que son entonces impuestas a las comunidades.

Conoce tu sistema

Es difícil generalizar en cuanto a las estrategias para la 'diseminación de la experiencia'. La frase clave de todos los proyectos debe ser: 'Conoce Tu Sistema'. Esto implica identificar los componentes claves del mismo, teniendo claro cuáles aspectos del proyecto pueden ser razonablemente promulgados y con beneficios para una mayor audiencia, y no esperar hasta que los fondos iniciales del proyecto estén prácticamente agotados para comenzar el proceso de búsqueda de ayuda posterior o para extender su red.

Establecer una red, –el proceso de desarrollar relaciones más amplias con grupos influyentes, individuos, organizaciones voluntarias y otras agencias–, es un factor esencial en el proceso de promoción y es, a menudo, un prerrequisito para la 'diseminación de la experiencia'. Una de las tareas claves de este proceso consiste en la identificación de líderes comunitarios auténticos y respetados. Es un error creer que sólo se requiere una declaración de las necesidades obvias de las familias y las comunidades para convencer a los políticos del valor de los nuevos programas. A menudo no es el argumento racional el que influye en las prioridades políticas, sino el equilibrio de poder dentro de la sociedad como un todo. Un proyecto necesita ser sopesado en cuanto a cómo se adapta a las expectativas sociales así como a las políticas nacionales y recursos.

Elementos claves

Tales ejemplos de cambios a escala nacional –o de obtención de apoyo y aprobación nacionales– son, sin embargo, la excepción y no la regla. En la mayoría de los casos, el proceso de 'extender la experiencia' tiene que ver con una serie de diferentes etapas. Entre otras:

a) asegurar la supervivencia del proyecto original,
b) difundir el 'mensaje' a través de redes,
c) buscar copiar el proyecto original y de ese modo extender su influencia,
d) influenciar la política nacional, ya sea a través de la 'institucionalización' del proyecto original, o dirigiendo la opinión pública hacia los temas que trata dicho proyecto.

Lo que es claro es que la educación y atención en la primera infancia constituye una poderosa 'puerta de entrada' a esta aproximación basada en la comunidad. Para muchos de los llamados grupos desfavorecidos, sus hijos son en verdad su mejor y última esperanza. Este vínculo entre padres e hijos, entre el presente y el futuro, bien puede ser la única vía de que disponen para influenciar al aparententemente impenetrable entorno social, físico y económico que les rodea. A través del involucramiento con los niños, ellos pueden ganar nuevas fuerzas y capacidades que pueden transferir a otras áreas de sus vidas. Este es el punto capital de 'avanzar mediante la asociación'. Como Paulo Freire expresó: 'Lo importante es ayudar a los hombres y naciones a ayudarse a sí mismos; colocarlos en una confrontación crítica y consciente con sus problemas, y convertirlos en agentes de su propia recuperación'.

Esta es una labor lenta, paciente, que no ofrece resultados espectaculares, pero cuyo impacto puede ser duradero incluso, tal vez, por varias generaciones. 'Hacer que la gente ponga a trabajar su talento' fue la forma en que Dudley Grant describió la labor de la Fundación Bernard van Leer. Ese es un apropiado homenaje a su propia vida. Pero es, también, un convincente orden del día para el futuro.

Capacitación: un proceso de fortalecimiento

para-profesionales aprenden 'con los manos' en un taller de capacitación en Sudáfrica

'Yo oigo y olvido,
Yo veo y recuerdo,
Yo hago y entiendo'
-Proverbio chino.

Es fácil y usual pensar en la capacitación sólo en términos pragmáaticos y funcionales, en referencia con la planificación de programas, curricula y programas de estudios centrados en el desarrollo de habilidades. Sin embargo para cualquier organización, la capacitación puede constituir una manera importante de reforzar su filosofía y declaración de principios.

Trabajando en grupos

Los grupos tienen problemas con algunos miembros. UNICEF ha identificado algunos de ellos así como algunas formas posibles de que los orientadores puedan arreglarselas con ellos.

El *monopolizador* o el que no para de hablar. Interrúmpalo o interrumpala cuando le sea posible y pregunte la opinión de otros.

El *interruptor*. Suguiera que ella o él reprima sus opiniones hasta que la persona que esta hablando termine.

El *divagador* que siempre se sale del tema. Vuelva a decir su comentario o pregunte para traer la discusión al punto debido.

El *susurrador* que distrae al grupo. Pida a la persona que comparta sus ideas con el grupo.

El *silencioso*. Proporcione oprtunidades para una discusión participativa si es posible, y busque formas de alentarlo a intervenir.

Fuente: UNICEF

¿Cual es el eslabón entre capacitación y educación? La agencia de desarrollo Oxfam, con base en el Reino Unido, en su Manual del Director de Campo publicado en 1985, dice: 'La capacitación no debe confundirse o verse como un substituto de la educación. La capacitación tiene metas más estrechas e inmediatas, relativas a permitir que la gente adquiera actividades específicas que generalmente se transfieren al trabajo o actividades recreativas. La educación es un proceso mucho más amplio que inspira el desarrollo humano. Muchas de sus consecuencias no están destinadas a ninguna función específica sino que forman parte inherente de una ampliación de la base de conocimientos sobre la cual decisiones académicas, sociales, y culturales pueden entenderse y definirse con mayor claridad'. Hay varios aspectos de esta afirmación que figurarán en nuestra definición. En cierta forma la capacitación es más 'restringida' que la educación en cuanto es una actividad más concentrada, pero esta admision es insuficiente. Una mejor definición podria ser: *la capacitación es un proceso que le permite a la gente adquirir habilidades, conocimiento y comprensión que se relacionan y pueden aplicarse a sus tareas particulares y roles.*

Esta definición acepta la naturaleza mas concentrada de la capacitación en comparación con la educación, pero al mismo tiempo abarca los objetivos más amplios de la educación en términos de conocimiento, habilidades, y comprensión. De la misma forma que la educación tradicional ha sido asociada con enseñanza didáctica, *estéril*, la capacitación se ha asociado con habilidades mecanicas. El énfasis debe ponerse en *aprendizaje*, que no es un paquete cuyo contenido puede ser recetado como un remedio sino un proceso implicado con el crecimiento de la conciencia y el conocimiento, el despertar de la comprensión y la adquisición de variadas habilidades y aptitudes.

El proceso de capacitación

En esta visión de la capacitación el énfasis está puesto en el proceso antes que en el contenido de la capacitación. Es a través del *proceso* de capacitación que la filosofía y los principios de la organización pueden reflejarse y reforzarse. Los principios fundamentales que sostienen la labor de la Fundación Bernard van Leer son: la valorización de la gente, ayuda para su fortalecimiento; compromiso con los enfoques educativos no formales; y la importancia de un abordaje colectivo de los problemas humanos. Todos pueden reflejarse en los términos del proceso de capacitación. La valorización de la gente implica la creencia de que ellos poseen ya gran parte del conocimiento y la habilidad para cambiar sus propias vidas en un sentido amplio, y llevar a cabo sus roles y tareas en un sentido más concreto. La tarea del capacitador, por lo tanto, consiste en empezar con lo que la gente sabe, y construir sobre esa base el nuevo conocimiento y las habilidades requeridas.

Con el nuevo conocimiento y las habilidades vendrá una oportunidad para reflexión, comprensión, reconocimiento de relevancia y subsecuente internalización por parte del capacitado antes de que el aprendizaje se convierta en algo realmente efectivo.

El principio del fortalecimiento está estrechamente ligado al de la valorización de la gente. La capacitación que mejor prepara a la gente para llevar a cabo ciertas tareas particulares es la que tiene mejores posibilidades de un efecto desbordante en otras partes de sus vidas.

Esto implica que la capacitación no puede ser del estilo superior a inferior, por ejemplo, la entrega directa de conocimientos e información por el experto que sabe mucho a los capacitados que no saben nada. A fin de cuentas un método (de capacitación) educacional que se basa sólo en conferencias de expertos, seguidas por preguntas y respuestas, afirma dónde se esperan lograr las soluciones a los problemas. Tal método reducirá aún más la confianza en sí mismos de aquéllos cuya confianza y control sobre sus propias vidas son bastante bajos debido a sus experiencias con la educación formal y a menudo de una existencia de pobreza y debilidad. Una capacitación que enfatiza la fuerzas de los capacitados antes que sus debilidades, que emplea métodos de capacitación activos y de participación, donde el capacitador es facilitador antes que directivo, y donde se alientan actitudes de cooperación antes que de competividad, resultará en capacitados que serán capaces de auto-dirigirse, con confianza en la resolución de problemas, capaces de trabajar con otros, y conscientes de que el fortalecimiento ha empezado a reemplazar a la impotencia.

taller de capacitatión en Kenia

Aprendizaje participatorio

Sería muy fácil discutir este acercamiento a la capacitación como adecuado sólo para los impotentes, los esquemas de alfabetización para analfabetos, los adultos (generalmente padres) que están envueltos en iniciativas de educación de padres en países en vías de desarrollo. Sin embargo, la Fundación piensa que el aprendizaje activo, participatorio es la mejor forma de aprender para todos. Cada día la educación y la capacitación se alejan de un planteamiento centrado en la información y prefieren la comunicación simultánea entre capacitador y capacitados tendiendo a métodos interactivos que signifiquen el aprendizaje por la experiencia (aprendizaje experimental). Esto que nos conduce a la relación crucial entre teoría y práctica en capacitación. ¿Qué es teoría? Con frecuencia, la teoría es definida en forma limitada en términos de conocimiento e información obtenidos de fuentes 'objetivas', es decir en libros de texto de expertos que se basan en una prolongada y ambiciosa investigación. Esta teoría es útil, especialmente (y tal vez únicamente) si es accesible en el momento preciso del proceso de aprendizaje y si es entregada como una contribución antes que como

Acreditación

Todos los honores, certificados, diplomas y grados otorgados en la atención y educación de la primera infancia por las universidades y otros institutos de capacitación presentan problemas para el personal de los proyectos.

Algunos de los problemas encontrados hasta ahora son: el alto nivel académico fijado para entrar a los cursos que llevan a la certificación; la ausencia de valoración de tales cursos del aprendizaje previo incluyendo aquél obtenido de experiencias de la vida diaria, el desequilibrio entre teoría y práctica en cursos donde atención fingida es dada a esta ultima, y la tendencia de tales cursos a concentrarse en una visión muy angosta del desarrollo del niño, un enfoque principalmente de desarrollo cognositivo que presta poca atención a los problemas de la salud y a menudo ninguna atención al compromiso y la contribución de los padres y la comunidad en el desarrollo del niño.

Los principios que representan la posición de la Fundación no estan representados: la importancia de la familia y la comunidad en la atención y educación del niño pequeño, de basarse en la experiencia y la visión del niño en forma holistica.

La Fundación está explorando posibles respuestas a este problema. Una podría ser el diseño y montaje de un Certificado de la Fundación que incorpore los principios reseñados. Un significado como ese necesitaría formar parte de una acreditación continua cosa que aquéllos que obtengan el certificado puedan progresar hacia otros diplomas si lo desean. Más importante es la flexibilidad dentro del diseño del curso para el certificado que permita diversidad cultural y que se base en los numerosos esquemas de reconocimiento locales y nacionales que ya han sido desarrollados.

Encontrar la mejor manera de salir adelante es una tarea desafiante y a veces causa temor pero es imprescindible como lo ilustra las siguientes palabras de un director de proyecto:

> 'No es justo para la gente con calificaciones decir que éstas no son importantes, por supuesto que son importantes, especialmente si uno carece de ellas.'

Israel: cada día aprendo algo nuevo

'Todavía soy como un bebé que aprende a caminar ... a pesar de que yo crié a mi hijo, de pronto empecé a entender cosas que hice y conocía. Cada día aprendo algo nuevo e interesante. Después de ciertas conferencias corro a casa para aplicar lo aprendido con mis hijos. Temo ausentarme aunque sea un día para no perderme nada....

'Mis hijos les dicen a todos sus amigos que su mamá también esta estudiando. Después de 20 años sale de la casa a estudiar. Es magnifico.

'En la casa me alientan y me apoyan. Mi marido me pregunta si he hecho mis tareas, pero todo mi trabajo me espera.... Cocino temprano en la mañana, ordeno en la tarde y lo que resta lo hago el anochecer. Tengo que multiplicarme para desarrollar 1.001 tareas, pero los sabios han dicho que la determinación lo vence todo.'

Estas opiniones de una de las participantes en el curso de capacitación para consejeros del desarrollo de la primera infancia en la Región Sharon resumen el efecto que ha tenido la experiencia en la gente interesada. El proyecto de desarrollo familiar y de la primera infancia se encuentra en Morasha, un barrio de Ramat Hasharon en Israel. El proyecto ha realizado diversas actividades dirigidas a los niños pequeños y sus familias y actualmente está expandiendo su trabajo hacia otras comunidades del área Gran Tel Aviv. La mayoria de las actividades son ejecutadas por para-profesionales y el proyecto ha estado dando cursos de capacitación desde sus inicios.

El curso de tres meses comprendió 174 horas de estudio y combino teorias y temas de desarrollo con diversas formas de enriquecimiento y avance de los niños. Algunas secciones tenian que ver directamente con las mujeres participantes, estatus, salud y aspectos psicologicos. Los metodos incluian conferencias, talleres, actividades en clase, y visitas de campo con un enfasis especial en habilitar a los estudiantes para la adquisicion de su propias experiencias.

Dos sesiones vespertinas se planearon a las que se invito a los maridos. Pese a que sólo siete (de 25) asistieron la primera vez y dos la segunda vez, el informe subraya que 'La extensión de la invitación fue percibida por si misma como importante'.

Las actitudes de los maridos estan cambiando, segun Simcha Salach, directora del proyecto. Algunos de los maridos dicen 'no les metan nada en su cabeza' pero en las familias más jovenes los hombres participan mas y esperan que sus mujeres hagan mas cosas. Ella encuentra que algunos maridos temen que avancen mas que ellos, que la familia se exponga a la comunidad, que sus mujeres se encuentren con otros hombres. Las participantes del curso tienen que obtener siempre el permiso de sus maridos para tomar decisiones importantes, tales como una visita de campo a otra ciudad. Pero hay excepciones, un equipo de marido y esposa manejan una guarderia infantil juntos en su casa.

De las 25 mujeres que terminaron el curso, 12 ya están trabajando en programas de la primera infancia, mientras el resto son madres y dueñas de casa que no han trabajado fuera del hogar por años. Cuatro de las estudiantes habian tenido ocho o nueve años de instrucción y cinco habian terminado la escuela Secundaria. El resto se ubica entremedio.

La mezcla de estudiantes no fue un problema. Al contrario, como Simcha Salach informa: 'el grupo desarrolló sus propios mecanismos de trabajo conjunto y

ayuda mutua. Estaban unidas por un factor comun, "Todas estamos aqui para estudiar". Las mujeres que habian trabajado fueron un punto de apoyo, información y habilidades especialmente en asuntos personales tales como la reacción de los maridos, sueldos y cosas asi.'

El mayor objetivo del curso fue capacitar mujeres que serian capaces de trabajar en programas de la primera infancia, tanto aquellos apoyados por la Fundación como otros programas. Para las participantes la oportunidad de capacitarse para un trabajo pagado fue muy importante. Pero de igual valor fue la posibilidad de auto-enriquecimiento que seria de valor para ellas en todas las areas de sus vidas y especialmente con sus propios niños. No hay duda que los objetivos se alcanzaron. Casi todos las participantes estan ahora trabajando. Algunas retornaron a sus trabajos anteriores, algunas están trabajando ahora para el proyecto, otras estan operando contros familiares de atencion infantil en su propio hogar.

la respuesta más importante a las necesidades de saber de la gente. El otro aspecto de la teoría reside en en el aprovisionamiento contínuo, sistemático y simultáneo del pensamiento, comprensión y análisis de la propia práctica. O sea, la misma práctica cambia en teoría. Las oportunidades para pensar, comprender y analizar deben formar parte del proceso de capacitación.

Desgraciadamente, muchos cursos de capacitación no conectan teoría y práctica. Hasta que una práctica, por ejemplo un periodo de trabajo en un centro preescolar, no sea incluída y evaluada dentro de un programa de capacitación, el hecho de que el capacitado haya obsorbido o no en su práctica el conocimiento de las sesiones carece de importancia. Y el análisis importante de lo que el capacitado ha aprendido de la práctica misma, las dificultades que ella o el ha tenido al sumarla a sus conocimientos y experiencias previas, no se lleva nunca a cabo.

Una palabra final sobre la relación entre teoría y práctica en capacitación tiene que ver con lo apropiado de los métodos de capacitación para diversos contextos culturales. La capacitación que está enraizada en la práctica nunca puede ser culturalmente inapropiada y la teoría que se desarrolla a través del análisis de la práctica es asimismo apropiada. A esto podemos agregar las teorías más amplias, objetivas interculturales siempre y *cuando* sean apropiadas.

Capacitación: un proceso de fortalecimiento

La capacitación es el objetivo central de dos proyectos apoyados por la Fundación en Brasil - Três Barras- en el estado de Rio Grande do Sul y 'Poti', que se lleva a cabo en Teresina, en la región nordeste de Piauí.

Três Barras: aprendizaje mutuo

En Brasil los niños están obligados a ir a la escuela a los 7 años, los de menos de 7 no tienen el compromiso. Entretanto en la zona rural no hay ningún tipo de atención preescolar. Por ello un grupo de la universidad aceptó el desafío de montar un proyecto específico para la zona rural. Fue toda una experiencia, un autoaprendizaje, porque mientras otros proyectos tienen antecedentes de experiencias ya realizadas, nosotros fuimos los primeros.

Cuando el proyecto inició los cursos de capacitación encontró dificultades. ¿Quién iba a trabajar con los niños? La comunidad de Três Barras está próxima a Santa María, pero las calles que llevan a Três Barras son deficientes y no hay transporte colectivo. Entonces optamos por que los monitores fuesen oriundos de aquella comunidad. Un motivo eran las calles, pero otro - importante también- era que la gente quería que el profesor que trabajase con los niños fuese del mismo nivel, que entendiese la problemática de una zona rural. Como los cursos de la universidad no forman personas capaces de un trabajo rural, desechamos la idea de alguien de Santa María. Entonces tuvimos el siguiente problema: el nivel de formación de la gente de Três Barras era de educación primaria incompleta. Entonces tratamos de capacitar a esas personas que no sabían ni lo que significaba preescuela.

El nombre de la comunidad de 'Três Barras' tiene que ver con su ubicación: el lugar donde três rios se encuentran para formar uno mayor. El proyecto del mismo nombre, apoyado por la Fundación a través de un convenio establecido con la Universidad Federal Santa María y que cuenta con la colaboración de la Municipalidad de Santa María, se ha propuesto desarrollar un proyecto integrado en una región rural con características específicas: familias campesinas de origen italiano. Três son también los programas -educación preescolar, acción comunitaria y salud- y los años de duración del proyecto: de 1987 a 1990.

Proceso de capacitación

El entrenamiento se desarrolló en três etapas: el pre-servicio, la capacitación en-servicio y la actualización periódica. Hicimos la inscripción de las personas, y el único criterio que el equipo adoptó, fue: ¿quién tenía voluntad de trabajar en la preescuela? Se inscribieron unas 8 candidatas, sin ningún tipo de orientación, y las pusimos dentro de una sala de clases. Dividimos, entonces, en três fases el entrenamiento de pre-servicio: observación, clases teóricas y práctica. La observación duró 15 días. Se trataba de que les sirviera de base para las clases teóricas, para que cuando se hablase de una actividad de preescuela, ellas ya la hubiesen visto. Después comenzó la otra fase, con 200 horas de clases teóricas y prácticas, sólo que la práctica no era práctica con niños, era práctica de la disciplina, del contenido trabajado. Al final de cada etapa se hacía un seminario.

Santa Marli Pires dos Santos es profesora de la Universidad Santa María y directora del proyecto y en este artículo basado en una entrevista realizada cuando participó en un seminario de miembros de proyectos en La Haya, ella explica cómo el proyecto ha llegado a tener una buena relación con la comunidad.

Aprendizaje mutuo

En la educación se tienen ciertos vicios: hablar de 'aspectos cognitivos, aprendizaje espontáneo', en fin, varios términos pedagógicos que ellas no conocían y a veces se quedaban pensando, cohibidas y tenían vergüenza de preguntar qué significaba aquello. Y nosotros comenzamos a tratar de bajar el nivel hasta que en un determinado momento ya estaban entendiendo. Como ellas vienen de una comunidad rural, que tiene características propias porque son descendientes de italianos, tienen también algunas cosas que nosotros no entendemos, ciertos términos. ¡Fue muy interesante esa parte!

Fue un aprendizaje mutuo: nosotros aprendiendo a dar capacitación -porque siempre que la gente va a dar un entrenamiento se procura alto nivel, y aquel entrenamiento fue lo contrario: cuanto más bajo era el nivel nuestro, mejor entendía la gente.

Evaluación de los nuevos profesores

Después de las 200 horas de clases, volvieron a los cursos donde habían hecho la observación, y ahí realizaron 40 horas de práctica. Fue la primera tentativa de trabajar con niños y quedaron maravilladas. Por dos semanas el profesor dejó sus cursos a las para-profesionales, mientras observaba. Y nosotros los del equipo también. Se trató de hacerlo de una manera informal, bromeando un poco con ellas. La evaluación fue hecha también por el profesor, a través de un cuestionario que se le dió.

Y ahí comenzó un nuevo tipo de entrenamiento: en-servicio. Las nuevas profesoras trabajan todos los días con niños y el equipo del proyecto las visita, siempre de una manera informal. En esas visitas se observa y se anotan puntos -positivos y negativos. Los positivos se los decimos de inmediato, pero los negativos se tocan después en una reunión o un seminario; entonces se mencionan aquellos puntos negativos, sin decir en que clase fue. Se habla de manera general, porque como son personas con poca educación, se sienten muy cohibidas cuando se reclama por alguna cosa. Y cuando se ve que el problema es grave, que en una sola reunión no se consigue superar, se realizan las actualizaciones periódicas: se fija un curso de 20 horas, o de 40 horas, de entrenamiento específico.

Las sorpresas positivas

Las sorpresas positivas: la comparación entre esas personas que recibieron entrenamiento y su práctica en la sala de clases, y aquellas a las que damos clases en la universidad. Cuando se ven las prácticas de unas y de otras, se constata muchas veces que aquellas personas de la comunidad trabajan mejor. Encontramos, en esta comparación, que las personas de la universidad que tienen una enseñanza formal, tienen vicios: así como aprendió, trata de enseñar. Y como la persona de la comunidad nunca aprendió nada o aprendió poco en términos de escuela, tiene dificultades para hacer muchos cursos sobre educación, pero la práctica es buena.

La vida cambió también para esas personas: hoy se sienten valorizadas en la comunidades. Se sienten ahora como personas importantes, con voluntad de aprender más. Han pedido al equipo montar una biblioteca en la escuela, para leer más.

Viendo progresos en Teresina

La Secretaría de Educación -con la colaboración de la Universidad Campinas de Sao Paulo y otras entidades de la región- desarrolla un programa de educación preescolar alternativa -proyecto 'Poti'-basado en guarderías infantiles que funcionan en hogares de la comunidad y en salas anexas a la escuela. Ahora en su segunda fase -comenzada en febrero de 1989- el proyecto va progresando, tal como su directora, Dalva de Oliveira Lima Braga, explica en este artículo basado en una entrevista realizada cuando asistió a un taller de miembros de proyectos en La Haya.

Dalva trabaja en el sector preescolar desde que terminó el Pedagógico. Tiene 14 años de profesora, ha dirigido una escuela, y ha trabajado como supervisora. Ha hecho toda su capacitación en el área preescolar. Después asistió a la universidad, donde estudió supervisión y administración escolar.

El proceso de capacitación es hecho por el equipo central y el equipo de campo. Este último se compone de un supervisor pedagógico, dos asistentes sociales, un nutricionista y un psicólogo. A través de un entrenamiento en-servicio, que incluye seminarios, cursillos y encuentros, se pasa la capacitación a los profesores, a los monitores, a las 'crecheiras' y a los padres. En un seminario de evaluación se plantean temas, que se supone que son de interés general: por ejemplo, ¿cómo puede la comunidad contribuir al desarrollo y al crecimiento del niño? Se discute con un sentido bien amplio, se habla desde la concepción de cuidado, salud, higiene, vacunas, hasta los aspectos sanitarios, no sólo de la casa sino de la comunidad.

Haciendo progresos

La participación de la comunidad es muy buena. Uno se da cuenta de que las personas tratan de conciliar los quehaceres domésticos con el seminario, para estar presentes. Se nota en la participación en muchos cursos de 'crecheiras', de madres, que muchas veces no tienen muchas oportunidades, y que así lo manifiestan: 'es bueno estar aquí con ustedes, con personas con otros conocimientos'.

Y eso que siempre se están viendo los progresos que hacen, ¡qué bien razonado era aquello que dijeron! Por ejemplo, con relación a la comunidad y el niño, se habló de lo importante que era conversar con el niño, a diario -aunque tuviera un día o dos. La importancia del contacto físico, el sonreírle. Después de eso, una madre se levantó y dijo: 'realmente no me había dado cuenta, pero yo siempre conversaba con mi hijo; aunque no hablaba, yo siempre le daba la bendición'. Y ella siguió contando que, casi al año, cuando el niño todavía balbuceaba, le dijo: 'bendición, mamá'. La mujer creyó que era un milagro, y ahí, en aquella conversación, ella se dió cuenta que no era aquello. Que era todo lo que ella decía o hacía lo que el niño fue percibiendo, y lo que él manifestó hacia afuera. Sólo esto ya valió para nosotros todo el seminario, porque ella demostró que le había servido.

Involucrar a la comunidad en el trabajo es difícil al comienzo. Llamar a los padres a la escuela para hablarles de las dificultades y defectos de sus hijos, eso para la gente es difícil. El compromiso de ellos se concreta más bien, a través de su participación en los seminarios, y en los cursos para-profesionales como el de corte y confección, que ellos siguen para aumentar sus ingresos al coser para otras personas, o para coserle a la propia familia. Otra manera de involucrar a la comunidad es a través de las huertas comunitarias. Se plantan en el terreno de la propia escuela, y son los padres los que las trabajan y cultivan para mejorar la alimentación de los niños, para consumirlo o para la venta.

Confianza y colaboración

El trabajo con los líderes comunitarios ha sido producto de la mutua confianza y colaboración, pero al comienzo no fue tan fácil. Yo creo que ahora, con el trabajo integrado en otras instituciones, el compromiso del equipo y los líderes comunitarios está evolucionando en cuanto a la participación. En el trabajo con líderes que colaboran con nosotros, ellos participan en la elaboración de los planes de trabajo del año, sugiriendo, ofreciendo iniciativas propias de la comunidad.

La nutrición es algo muy importante para nosotros, ya que el grado de desnutrición es grande, y el poder adquisitivo es bajo. La alimentación para niños de 7 a 14 años está garantizada por el Estado, pero no hay nada previsto para los preescolares. Entonces, hay que orientar a la 'crecheira' para que saque partido de aquella alimentación de que dispone, con el objetivo de mejorarla.

Logros mayores

El mayor logro es que se ha tenido la oportunidad de ejecutar, efectivamente, un proyecto global: área pedagógica, salud y nutrición, y área social. Tenemos un equipo que cada día que pasa está ganando experiencia, no sólo el equipo central, sino todo el personal involucrado en el trabajo comunitario. Otro logro es la ampliación de la atención escolar. El aspecto nutricional es un éxito ahora, así como el trabajo en educación de salud. Y también orientar a la comunidad, en cuanto a sus derechos. Si en una localidad no existe agua, la tienen que conseguir en las instituciones responsables, y luchar para que aquella comunidad tenga las condiciones básicas de supervivencia.

Este trabajo integrado requiere mucho del profesional: éste tiene que estar comprometido, tiene que estar disponible para participar, no sólo en la semana sino también el fin de semana. También la comunidad debe manifestar su compromiso: en este momento existen 30 residencias que atienden a 210 niños, con una madre 'crecheira' que realiza un turno de un día entero. Sin embargo, para los padres es más difícil. La colaboración de ellos no es habitual. Viven de trabajos pequeños, son vendedores, comerciantes, pintores. Pero, en algunos casos, cuando se identifican con el trabajo, colaboran.

Peru: una empresa común

'Transformar la acción educativa en el aula'. Con esta cita de la docente Eliana Sanchez Moreno, se podría definir sintéticamente el objetivo fundamental de los proyectos que lleva a cabo el CNCD -Centro Nacional de Capacitación Docente en Educación Inicial No Escolarizada- del Peru. Dos son los proyectos del CNCD: uno relacionado con 'Transferencia de metodología de Capacitación en Educación Inicial No Escolarizada' y el otro con 'Estrategia de Articulación entre Educación Inicial y Primeros Grados de Educación Primaria'. Ambos siguen la línea-eje del Centro, es decir, la capacitación de los docentes de preescuela y escuela primaria aplicando dos métodos de trabajo: la acción-investigación-acción y la investigación-acción. El CNCD estima que llega a atender a 23000 niños en las zonas urbano-marginales y rurales del Peru donde desarrolla su labor.

La maestra Eliana Sánchez está casada con otro maestro y es madre de seis hijos, que van de 8 a 20 años de edad, y comparte la casa con su trabajo en el CNCD -'un trabajo muy interesante'. En este artículo, basado en una entrevista realizada cuando ella asistió a un taller de miembros de proyectos en La Haya, ella explica la metodología utilizada en los proyectos.

La acción-investigación-acción es un método que parte de la propia experiencia de la gente, de sus vivencias, de como realizan su propio trabajo. Y a partir de eso se hace un proceso de reflexión acerca de la situación, que necesita ser cambiado o mejorado. Esta reflexión lleva nuevamente a una acción. Este método se aplica en la capacitación con los docentes, en el trabajo con los animadores y con los padres. Queremos que todos asuman este método, para romper la actitud que tienen los profesores de ser los únicos que lo dicen y explican todo, en vez de partir de la propia realidad.

Nosotros capacitamos docentes para que trabajen con la comunidad. Cuando éstos inician un programa, contactan a los dirigentes de la comunidad para ver cuáles son las necesidades de los niños, o sea, se hace un diagnóstico. Generalmente, los padres entienden la necesidad y los profesores y animadores plantean actividades de acuerdo con los deseos de la comunidad, y tratan de desarrollar un programa que atienda una persona local. El compromiso de participación activa de los padres es muy importante, o sea, no es sólo tarea del docente resolver la situación educativa, sino hacer una empresa conjunta de padres, docentes animadores y dirigentes comunitarios.

El otro método es el de investigación-acción que es prácticamente lo mismo. Es investigación en la acción. Pedimos a los docentes que registren lo que pasa con los niños o con su trabajo con la comunidad, registro sencillo que les permite evaluación, saber si hay otros mecanismos que pueden usarse, y recoger información sobre lo que esta sucediendo,y en base a ésto hacer un análisis. No es una gran investigación, queremos saber si la acción educativa introduce un cambio, cómo funciona, qué resultados da.

Enseñanza dinámica

En general, en las áreas rurales andinas hay mucho fracaso escolar, deserción, y existe el problema de la castellanización casi forzosa. Están también los niños que no tienen educación preescolar, y que llegan a la escuela sin los prerrequisitos de estimulación necesarios. Por ello el equipo de educación primaria plantea una propuesta de lecto-escritura a partir de un método globalizado, porque en el país los métodos que se han venido aplicando son más mecánicos, basados en repetición de vocales, sílabas, etc. Lo que se propone es enfocar más en la comprensión. Usar frases tomadas del contexto donde el niño vive- y establecer conexiones y sensibilidades con la situación real. Actualmente, el método preparado para el primer grado se está mejorando- y se ha comenzado a formular uno para el segundo grado.

No les enseñamos a leer y a escribir pero sí les damos a los niños todos los instrumentos para que lleguen a hacerlo con mayor facilidad. Trabajamos con una concepción más dinámica: por ejemplo, las 'planas' -que para nosotros era llenar una hoja de 'palitos' y con la que aprendimos a escribir-. Ahora hacemos juegos de grafismos con los niños: ellos, por ejemplo, a un punto lo 'adornan' y le ponen bolitas, palitos, zig-zags, en realidad lo que hacen es la misma 'plana', pero no como una tarea mecánica, repetitiva, aburridísima.

Español como una segunda lengua

El quechua es otro problema, porque los niños pueden tener dos conceptos para un mismo objeto y ¡a veces ninguno! En un taller de desarrollo del pensamiento lógico, descubrimos que en quechua no existe la palabra 'cuadrado' y entonces los profesores nos decían '¿cómo vamos a enseñar esta palabra?'. Hubo una gran discusión y se concluyó que lo que interesa estimular es el concepto, no interesa tanto la palabra. El proyecto quiere dar una forma de castellanizar paulatina, no tan forzada. También se plantea una metodología de la castellanización oral, donde primero el niño tenga un período en el que escuche palabras en castellano y las hable, antes de entrar a leerlas y escribirlas.

Hay una gran dificultad para armar la propuesta porque se necesita hablar quechua y gran parte del equipo no lo habla, aunque la persona que está haciendo la propuesta es quechua-hablante.

Esto nos limita un poco, pues cuando vamos a esa zona nos sentimos como en Holanda, donde no hablamos el idioma. Un poco extranjeras en nuestro propio país.

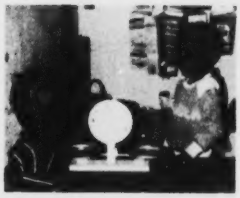
Otro problema adicional es la situación política de la zona , y la situación de violencia que está viviendo allí y en todo el país-. Esto hace que se haya tenido que cambiar de estrategia: la zona que atiende CNCD, Andahuaylas, está muy cerca de las llamadas 'zonas liberadas', donde actua' Sendero Luminoso'. Hemos corrido grandes riesgos y por ello es que en lugar de ir a la zona, estamos tratando de traer un grupo de personas a Lima para formarlas como capacitadores, y para que puedan volver después a Lima a dar su informe y su evaluación de como van yendo las cosas por la zona.

Creo que hemos tenido muchos éxitos. Hemos logrado empezar una forma de atención a los niños que les va a brindar cierta calidad de vida, sobre todo a los niños más desaventajados. Porque todo este sistema de capacitación está mejorando también el trabajo de los docentes y por consiguiente el trabajo con los niños. Sobre todo, está revalorando el trabajo

de los docentes y animadores. Creo que ese es el mayor logro, porque en las zonas donde he trabajado, la conciencia de los capacitados en relación a este trabajo ha aumentado muchísimo.

¡Y dificultades tenemos cualquier cantidad! Por un lado, los funcionarios cambian, y son generalmente políticos, no técnicos, y ahí sentimos que tenemos que volver a explicar todo de nuevo. El trabajo necesita un buen equipo, integrado, y toma tiempo hasta que el equipo esté bien consolidado. Otra dificultad es la urgencia por hacer las cosas: tenemos tantos problemas que nos metemos en todos. ¡Pero siempre todo es urgente, no hay tiempo!

Usando los recursos locales



Problemas son también los recursos. Hay comunidades que no tienen absolutamente nada, ni tizas, ni carbón, ni lápices. Ahí nosotros hemos llegado a utilizar una serie de recursos muy elementales, muy simples.

Como nosotros enfatizamos mucho el inter-aprendizaje, aprendemos mucho de la gente de cada comunidad, porque nuestras comunidades son muy distintas. Si vamos al Norte es una manera de pensar, si vamos al Sur es otra y en la sierra otra. Lo primero que hacemos es no imponer nuestras propias ideas sino escuchar a la gente, ver lo recursos que tienen, qué materiales usan. Y entonces, les pedimos a ellos que traigan todo eso a las reuniones. Y se incorpora en la línea de materiales de los talleres. Por ejemplo: en el Norte hay cocos, y de ellos se saca una especie de tela, que es la fibra del coco, y con eso se hacen disfraces para los niños, faldas, blusas, muñecos. Nosotros incorporamos todo eso como información para el resto de los talleres. Lo mismo en la sierra: hay unas pepas que son de eucaliptus. Esas pepas tienen como un trompito encima que se saca y que se convierte en cuenta para ensartar. En fin, mil cosas que se recuperan de la comunidad. Y vamos a armar un libro de lo que hacen los animadores en distintas zonas utilizando material recuperable. La creatividad es algo increíble, son cosas bellísimas, con latas, pitas, con botellas plásticas de gaseosa.

Respetando el mundo infantil

A Eliana Sánchez le apasiona todo lo relacionado con la educación, y trabaja con niños porque siempre le han gustado, porque aparte de lo afectivo, piensa que es la etapa más importante de la vida. 'Los países que realmente quieren tener una juventud y adultez creativa, sana, tienen que atender necesariamente a los niños. Está archidemostrado que un niño que no recibe una atención adecuada en el primer año de vida, nutricional, de salud, ya va con desventajas a la escuela. Y de hecho toda la situación de desnutrición de nuestros países del Tercer Mundo nos está deteriorando el género humano.'

Su trabajo ha influído muchísimo en su vida. 'He aprendido a respetar a los niños, porque tienen gran creatividad, un potencial de cosas, y pienso que los papás generalmente creemos que tenemos toda la razón y que los niños deben ser de esta manera y no de la otra. Y al contrario, tenemos que respetar ese mundo infantil y comprenderlo y estimularlo, pero no reducirlo ni limitarlo.'

Enriqueciendo el idioma de los niños.

Está probado por el CNCD que los niños aprenden mejor cuando sus padres participan. Se ha descubierto también que un programa dirigido a mejorar el idioma infantil puede obtener también un efecto positivo en las relaciones entre padres e hijos.

El programa efectuo un pequeño programa de acción/investigación dirigido a crear las condiciones para que los padres puedan ayudar a enriquecer el idioma de sus hijos.

El programa está ubicado en cuatro comunidades del área Ate-Vitarte cerca de Lima. Las cuatro son comunidades relativamente nuevas con habitantes provenientes de areas rurales y variados niveles de alfabetismo. Dos programas ligados el uno al otro, se instalaron, uno con padres y otro con niños.

Los programas infantiles fueron desarrollados por animadoras cuya primera tárea fue diagnosticar las características del lenguaje infantil para poder así evaluar qué areas requerían mejoramiento. Las 'animadoras' se reunieron semanalmente para planear actividades y elegir uso de materiales con dos grupos de niños, de tres, cuatro y cinco años. Semanalmente discuten lo ocurrido y lo ajustan como corresponde.

El programa para los padres estaba orientado a mejorar a la vez el lenguaje y las relaciones con sus niños. Programas de las reuniones semanales de grupo fueron en lo posible fijadas por los padres. El miembro del personal estuvo presente como facilitador, para introducir temas y ayudar a los grupos a tomar decisiones y realizar tareas. Al final de cada sesión el grupo puso una tárea para que los padres cumplieran en la casa. Una de estas táreas consistio en contar una historia a los niños basada en sus propias experiencias. Se les pidio a los padres observar a los niños durante esta actividad e informar sus observaciones en la proxima reunion. Tambien produjeron pequeños folletos, una hoja de papel plegada en cuatro, en la que sus historias fueron manuscritas e ilustradas.

Una caracteristica significativa de este programa de accion/investigacion es que en tres de las zonas, ambos, niños y padres, participaron en los programas, en cambio en la cuarta hubo solo programa para niños. En cuanto a los padres, hubo un cambio notorio en las actitudes respecto a sus hijos. El nivel de sus condiciones de vida significa que ambos padres deben concentrarse en la mera sobrevivencia y les queda poco tiempo o energia para dedicarse a sus niños. La participacion en el programa los ha hecho más conscientes de su rol de padres y modelos de sus hijos. Al sugerir actividades simples y breves que padres y niños puedan emprender juntos, el programa ha sido capaz de tener un efecto positivo en las relaciones interfamiliares así como en el uso de la lengua.

Noticias breves

Argentina: resolviendo problemas juntos

El programa de educación para padres de la provincia del Chaco ha producido una serie de materiales de entrenamiento para líderes de grupo destinado a los padres. Uno de los folletos (reproducido arriba) trata sobre las formas de aprender a resolver problemas juntos.

Australia: pegatinas de automóviles

El proyecto conocido como 'Contacto movil con los niños' en Nueva Gales del Sur ha hallado una nueva forma para incrementar la conciencia sobre el desarrollo de los niños. Ha producido una serie de pegatinas para automóviles que ha resultado de gran éxito. Los lemas empleados son:

Comidas saludables-cuerpos saludables-los niños tienen importancia
¿Le contó un cuento a su hijo hoy día?
Escuche a los niños
Comparta su tiempo con los niños
La cháchara de los niños es importante

El proyecto también produce un programa de radio de cinco minutos todos los días dirigido a los niños de menos de ocho años y a sus padres.

Brasil: centro de recursos

La oficina regional de Fé e Alegria en Río de Janeiro, que lleva a cabo un proyecto apoyado por la Fundación para mejorar la calidad de los centros infantiles basados en la comunidad de las *favelas* de Río, se ha convertido recientemente en un centro de recursos para otros proyectos Fé y Alegria de Brasil, y para otras organizaciones comprometidas en el cuidado y educación de la primera infancia. Como instrumento de recursos de utilidad se ha producido una lista sobre lo que las distintas instituciones brasileras estan haciendo en lo referente a cuidado y educación de la primera infancia. Esta ayudara a facilitar el acceso a los recursos por parte de las comunidades que deseen iniciar nuevos servicios de cuidado infantil. El proyecto también ha tenido exito al alentar a pequeñas empresas locales a apoyar los centros infantiles mediante la donación de comida y otros materiales.

Brasil: proyecto mencionado en un libro

El proyecto de educación preescolar y de padres, y de estimulación, con base en el hogar de Tres Barras, apoyado por la Fundación es descrito en un capítulo del libro *Desafíos del entrenamiento de la primera infancia* recién publicado por la Organización Mundial de Educación Pre-escolar.

Colombia: dos premios para un proyecto

La Asociación Nacional de Psicología ha seleccionado al proyecto 'Costa Atlántica' apoyado por la Fundación para el Premio Colombiano de Psicología 1988-1990, por su rigor científico al estudiar las condiciones de vida de los niños colombianos, y por su amplio impacto social en las comunidades donde está operando. El proyecto también fue merecedor del Premio Nacional de Ciencias Sociales por su prolongado y productivo trabajo con las comunidades marginales. Durante el año 1988, se hizo un reportaje del proyecto en dos videos que se exhibieron en la televisión colombiana. El proyecto ha publicado además una guía en dos volúmenes sobre actividades educacionales para la transición entre la preescuela y la educación primaria. Contiene capítulos acerca de cómo aprender a aprender,la gente y su medio, la familia, el hogar, el vestuario, la salud, transportes y comunicaciones, la acción comunitaria en épocas de emergencia, el tiempo, y el trabajo.

El Salvador: la muerte de seis sacerdotes

Con profunda conmocion debemos anunciar la muerte en El Salvador, el 16 de noviembre, de seis sacerdotes, su ama de llaves y su hija de 15 anos. La Fundacion apoya dos proyectos en El Salvador. Uno con la Universidad de America Central y el otro con Fé y Alegría. Ambos proyectos trabajan con comunidades para mejorar las oportunidades de desarrollo de los ninos pequenos. La prolongada guerra civil en este pais ha desplazado a mas de 600.000 personas, principalmente hacia zonas urbanas. Una gran proporcion son mujeres y ninos.

BEST COPY AVAILABLE

IN MEMORIAM
Padre Ignacio Ellacuria (Rector, Universidad de America Central, San Salvador)
Padre Joaquin Lopez y Lopez (Director, Fé y Alegría, El Salvador)
Padre Jose Ignacio Martin Barro
Padre Segundo Montes Mozo
Padre Juan Ramon Moreno Pardo
Padre Armando Lopez Quintana
Dona Elba Ramos
Maricet Ramos

Francia: comprometiendo a los adolescentes

El proyecto ACEP terminó un video que es una nueva forma de evaluación de los tres primeros años de sus

operaciones. Los cuatro centros preescolares a cargo de los padres ayudaron a planear el video mientras que los adolescentes se comprometieron en su filmación. Los adolescentes, la mayoría con hermanos o hermanas en los cuatro centros fueron implicados motivándolos de modo que además de aprender técnicas audiovisuales entendieran lo que ocurre en los centros y evitaran el vandalismo. Grupos de padres de los cuatro centros se reunieron gracias al proyecto y juntos decidieron que mostrar en un trazado preliminar. Los técnicos de video enseñaron elementos teóricos y prácticos de técnicas audiovisuales a los adolescentes y asistieron también a las reuniones de padres, adolescentes y profesionales. El objetivo además de integrar e informar a los adolescentes de la comunidad consistió en mostrar similitudes y diferencias entre los centros que se encuentran en comunidades diversas.

Jamaica: enseñanza con desechos

El Centro para la Educación de la Primera Infancia de la Fundación de la Universidad de las Indias Occidentales ha publicado una impresionante colección de 19 volúmenes con el título para toda la serie de *Enseñando y aprendiendo con desechos*. Estos son cosas que usualmente se botan o se desprecian por la mayoría porque estan en el suelo o cuelgan de los árboles. Los primeros cinco volúmenes se concentran en: los centros de recursos, cómo instalarlos, equiparlos y proveerlos de personal. Los otros volúmenes contienen gran cantidad de ideas concretas, con ilustraciones é instrucciones, como son: como fabricar artículos con varios tipos de materiales (tales como calabazas, cáscaras de cocos, latas), cómo hacer artículos para propósitos específicos (tales como instrumentos musicales, juguetes acuáticos, rompecabezas y juegos, muebles en miniatura), asimismo canciones tradicionales, música y danzas, y dibujos de personas, edificios, vehículos, animales y otros objetos familiares.

Nicaragua: nuevo proyecto

'Ciudad Sandino' es una municipalidad en condiciones muy extremas cercana a Managua, la capital de Nicaragua. Sus 100.000 habitantes viven en una situación de extrema pobreza, con ausencia de casi todos los servicios básicos. Muchos de sus niños están en peligro, enfrentando desnutrición, casi total desatención, abandono, violencia y abuso sexual. El Centro de Educación y Comunicación Popular (CANTERA) con apoyo de la Fundación está comprometiendo a la comunidad en la búsqueda de soluciones a estos problemas. Se está entrenando a miembros de la comunidad para trabajar con padres y niños en peligro, y hay planes de un programa educacional para los padres que enfocará sus problemas personales y familiares y la forma en que éstos afectan el desarrollo de sus niños.

Perú: intercambio del personal de los proyectos

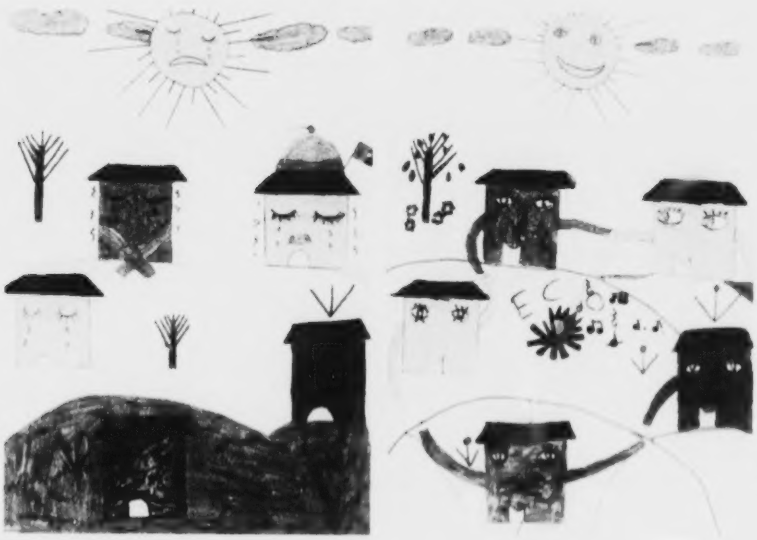
El Centro Nacional para el entrenamiento de profesionales que trabajan en programas de educación pre-escolar informal continúa recibiendo colegas de otros proyectos apoyados por la Fundación en otros países latinoamericanos. Dos miembros del personal del proyecto de Nicaragua pasaron tres semanas en septiembre/octubre recibiendo instrucción y atendiendo talleres en Sullana, Lima y Arequipa. En octubre, dos miembros del personal del Proyecto Cruz del Sur (Argentina) pasaron dos semanas reunidos con el equipo del proyecto central, especialistas del Ministerio de Educación, e internos de los Intitutos de Educación Superior de Lima, y asistieron además a un taller de educación preescolar en Andahuaylas. Estas visitas permiten a todos los profesionales comprometidos el intercambio de información y hace posible a los visitantes el familializarse con enfoques desarrollados tiempo atrás.

Portugal: proyectos hacen noticia

Hace unos meses, los tres proyectos financiados por la -Fundación Amadora, ECO, y RADIAL- han recibido atención de los medios de comunicación nacionales con artículos importantes en algunos de los periódicos portugueses más destacados. El proyecto Amadora se concentra en las necesidades de las familias con niños pequeños que han emigrado a Lisboa desde las áreas rurales de Portugal, o en inmigrantes recién llegados de las ex colonias. El proyecto ECO trabaja con jóvenes urbanos y niños rurales y ha estado desarrollando programas de entrenamiento para profesores. El proyecto RADIAL trabaja en la sección rural de Algarve y ha estado comprometido en el entrenamiento y desarrollo de recursos humanos locales para el mejoramiento de la primera infancia y los servicios comunitarios.

Portugal: la visión de un niño

Los dos dibujos de abajo atestiguan como un niño, Rui Manuel Anastácio Ládio, ve el impacto del proyecto ECO para mejorar las oportunidades educacionales en las comunidades desaventajadas de Lisboa y otras partes del país. Rui describe las casas, la escuela, y la administración local antes del proyecto, como aisladas e infelices: después de iniciado el proyecto, un sentido de espíritu comunitario es representado.



Reino Unido/Bélgica: empresa cooperativa

El Centro de Desarrollo para la Educación Comunitaria (CEDC) del Reino Unido hace poco entregó un paquete de entrenamiento en la atención al niño que el Centro Flamenco de Recursos y Entrenamiento de Bélgica tiene interés en adaptar para su labor con los protectores de la niñez flamencos. Un miembro del CEDC visitó el centro belga en noviembre para discutir las posibilidades de esta empresa.

Singapur: apertura de nuevas bibliotecas

La biblioteca de libros y juguetes abierta por los Servicios de atención al Niño del NTUC en abril de 1988 ha demostrado ser tan exitosa que se han abierto otras tres y se prevé abrir seis mas. La biblioteca original se halla en el primer piso vacío de un gran edificio de departamentos. Manejada por voluntarios, está abierta durante dos horas a la semana y niños entre los 18 meses y los 12 años de edad pueden asistir -los niños de menos de seis años deben ser acompañados por uno de los padres. Los niños pueden jugar con los juguetes en la biblioteca pero no pueden llevárselos a casa lo que sí es posible hacer con los libros. Algunas de las actividades desarrolladas en la biblioteca son contar cuentos, arte y artesania infantil y adulta así como conversación y discusiones destinadas a los padres.

Sudáfrica: honores y seminario

En 1988, la Sra. Jane Evans, directora del proyecto Ntataise en Viljoenskroon, fue elegida la Mujer del Año por los lectores del periódico nacional *The Star*. El proyecto ha sido fundamental para el establecimiento de más de 20 centros pre-escolares para niños de los trabajadores de las granjas en las zonas rurales, y ha publicado hace poco un manual para la instalación y el funcionamiento de tales centros.

La red sudafricana de proyectos apoyados por la Fundación realizó un seminario de tres días en Cape Town a fines de mayo al que asistieron 26 representantes de seis proyectos. La habilitación de la comunidades y el papel de los padres en la educación preescolar fueron los temas principales.

Suecia: seminario de proyecto

El proyecto de educación multicultural en el norte de Suecia organizó un seminario a fines de enero que contó con cerca de 100 participantes. El seminario preparó a los asistentes -directores de profesores y supervisores de estudios de las escuelas elementales, administradores de jardines infantiles, funcionarios al cuidado de niños, directores de educación y de departamentos de servicio social en el área del proyecto- para responsabilizarse de la implementación y diseminación de la metodología del proyecto. Asistieron también observadores de Finlandia y Noruega.

Trinidad: reconocimiento de la Universidad de Oxford

El curso de entrenamiento para profesores que preparan educadores de la primera infancia en el Caribe conocido como Servol ha recibido el reconocimiento de la Universidad de Oxford, Reino Unido. A partir de 1988, los exámenes de los entrenados serán corregidos por la Universidad. Después de dos años de práctica pedagógica, la Universidad estiará a un funcionario técnico para evaluar el desempeño en la sala de clases y también con los padres y comunidades antes de otorgar el certificado final. Se considera que ésta es la primera vez que la importancia de la participación de los padres y la comunidad en los programas educacionales de la primera infancia se han reconocido por una institución tan prestigiosa. Desde enero de 1988, 40 nuevos centros de primera infancia se han instalado en Trinidad auspiciados por el programa conjunto del Ministerio de Educación y Servol. Los centros están instalándose sólo en las comunidades que los han pedido y donde se espera el apoyo y la participación de la comunidad.

USA: educación para grupos minoritarios

Dos líderes de proyectos apoyados por la Fundación intervinieron en un seminario orientado al mejoramiento de la educación de estudiantes minoritarios que se hallan entre los niveles pre-escolares y post graduados. El seminario fue organizado por el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT). María Chávez habló por las familias Hispánicas, y Lisa Harjo intervino por los niños indígenas y sus familias. También, María Chávez, ha sido invitada por el Senado de Estados Unidos para ser una de los 50 consejeros sobre métodos de apoyo al desarrollo de la gente Hispánica.

Publicaciones en español y en portugesa

Boletín Informativo
Artículos seleccionados de Newsletters. Publicado en 1987 y 1988 y 1989 y 1990. ISSN 0921-593X

La Labor de la Fundación Bernard van Leer/O Trabalho da Fundação Bernard van Leer
Un folleto sobre la Fundación. Publicado en 1989.

Programa Actual
Consta de breves descripciones de los proyectos de mayor envergadura apoyados por la Fundación, e incluye datos estadísticos relevantes acerca de la población y la educación en la primera infancia de cada país. Publicado en 1989.

Niño y comunidad: avanzando mediante la asociación
Sintesis y Conclusiones del décimo seminario internacional celebrado en Kingston, Jamaica en noviembre 1988. Publicado en 1989.

Los Padres como Primeros Educadores: Cambios en los Patrones de Paternidad/Os Pais como Primeiros Educadores: Mudando os padrões de Paternidade
Síntesis y Conclusiones del cuarto seminario del Hemisferio Occidental celebrado en Lima, Perú en mayo 1986. Publicado en 1986.

Sociedades Multiculturales: Educación y Atención Infantil Temprana/Sociedade Multicultural: Educação e Cuidados com a Primeira Infância
Síntesis y conclusiones del seminario internacional celebrado en Granada, España en junio 1984. Publicado en 1984.

Taller sobre Alternativas de Atención a la Niñez en América Latina y el Caribe
Síntesis y conclusiones del taller celebrado en Medellín, Colombia en marzo 1984. Publicado en 1984.

Aprender a Vivir: Crónica de una Innovación Educativa. Jose R Boeta
1984, Granada, Editorial Andalucía, San Vincente Ferrer 13, Granada, España. ISBN 84-85622-76-6

Participação dos Pais e da Comunidade na Educação da Primeira Infância
Síntese e conclusões do terceiro seminário do Hemisfério Ocidental, Cali, Colombia, março de 1979. Publicado em 1980 (solo en portugesa).

Instituciones o personas que deseen recibir copias de estas publicaciones sin costo alguno deben contactar la Sección de Publicaciones y Medios de Comunicación de la Fundación.

Videos de la Fundación

Existen hoy cinco videos de la serie Alternativas en Educación de la Primera Infancia, de la Fundación Bernard van Leer. Las copias de ellos están disponibles para aquellos proyectos apoyados por la Fundación, ya sea en sistema PAL o NTSC. Las personas interesadas en recibir una copia de cualquiera de estos videos, deben escribir a la Sección de Publicaciones y Medios de la Fundación. Por favor, asegúrense de especificar si ustedes desean recibir la copia ya sea en sistema PAL o NTSC.

Adela
Adela vive en una aldea de la región de Andahuaylas en los Andes, Perú. Las 150 familias de indígenas Quechuas que viven en la aldea se ganan la vida a duras penas criando ganado, maíz y papas en las laderas de la montaña a 3550 metros sobre el nivel del mar. La ciudad más cercana está a seis horas a pié. Adela ha vivido toda su vida an la aldea. Ya que puede leer y escribir espanol, la comunidad la escogió para que fuera capacitada como 'animadora' para el 'Pronoei', el jardin infantíl organizado por el Centro Nacional de Capacitación Pre-escolar del Perú con apoyo de la Fundación. En la aldea, los habitantes hablan quechua pero en la escuela se espera que los niños hablen espanol. El programa del 'Pronoei' está disenado para preparar a los niños para su entrada en la escuela primaria, darles las aptitudes que requieren, incluído el idioma, de forma que no se sientan perdidos y desorientados o rechazados en sus primeras horas en la escuela. El video muestra a Adela y el compromiso de la comunidad en el trabajo de 'Pronoei' y en actividades diseñadas para mejorar la calidad de vida de la aldea.

El video realizado por Jean-Michel Rodrigo, es en colores y es accesible con comentarios en inglés, francés o español. Duración, 24 minutos.

No sólo los niños
Un importante elemento en el desarrollo del sistema de educación preescolar de Kenia, ha sido el alto nivel del compromiso comunitario. Los padres de áreas rurales participan en la construción y el mantenimiento de escuelas, cuidan jardines para plantar verduras, ayudan a juntar dinero para los salarios de

los maestros, y participan en el desarrollo de materiales educacionales. El Centro Nacional De Educación para la Primera Infancia de Kenia, en Nairobi, a través de su red de Centros de Distritos para la Educación de la Primera Infancia, ha sido fundamental para alentar la difusión de la participación de la comunidad a través de todo el país. El video muestra escenas de algunas de las muchas culturas de Kenia donde comunidades activas han creado y operan exitósamente sus propias preescuelas.

El video de 36 minutos fue realizado por Leo Akkermans para la Fundación y es en colores. Es accesible con un comentario en inglés.

Una mujer de calibre
Muchos proyectos de primera infancia tienen programas en los que los padres son visitados en su hogar. En Irlanda dos proyectos apoyados por la

Mozambique: para enseñar primero hay que aprender

En 1975, el 95% de los habitantes de Mozambique -de un total de 12 millones de personas- era analfabeto. Lograda la independencia de Portugal, el país se abocó a solucionar este problema, junto con la implementación de un sistema nacional de educación. Sin embargo, Mozambique se ha visto enfrentado a una serie de dificultades tales como guerra civil y catástrofes naturales, lo que ha impedido, entre otras cosas, que se construyan nuevas escuelas: desde 1974 no se ha levantado. La Fundación ha decidido apoyar un proyecto que empieza en 1989 y culmina en 1994. El proyecto 'Hulene' irá en apoyo de iniciativas de pequeños grupos -que comenzaron en las llamadas 'escolinhas'- empezando por reforzar el área preescolar en lo que se refiere a capacitación de personal calificado. Julião Novela es funcionario de la Direcçao Nacional de Acçao Social, dependiente del Ministerio de Salud de Mozambique. Casado con una maestra, tiene una hija de dos años, y forma parte del equipo del proyecto 'Hulene'. En este artículo, basado en una entrevista realizada cuando asistió al taller de miembros del proyectos en La Haya, describe algunos de los problemas que enfrenta el proyecto.

Hulene es un lugar situado en la zona suburbana, a sólo 10 kilómetros de Maputo, la capital. Ahí viven 50.000 habitantes, de los cuales 10.000 son niños en edad escolar, y donde no todos pueden asistir a clases sencillamente porque no existen escuelas. Existe el problema adicional de que la población aumenta ostensiblemente. En el campo educacional fueron las iniciativas de las gentes las que dinamizaron el proceso: los padres querían que sus hijos aprendieran a leer y escribir, era una necesidad de la propia población. Y fue así como surgieron pequeños grupos para tratar de resolver el problema, donde estudiantes de secundaria -que por falta de escuela tenían que permanecer en casa- tenían el rol de maestros.

El proyecto 'Hulene' contempla el trabajo en dos 'escolinhas', abarcando un total de 4000 niños. Siento que comienzo a capacitar una persona y el proceso no es fácil, como se pudiera pensar. Se descubren tantas cosas cada día que pasa. Nos aproximamos a los jóvenes, y de ellos preferimos las mujeres, pues los hombres se quedan un año y después parten a buscar un trabajo mejor, en las minas, por ejemplo. Eso no pasa con las mujeres, que se quedan. De todas maneras, en los cursos de 'animadores' toman parte niños, viejos, jóvenes, mujeres por igual.

Sólo desde 1975 el portugués es el idioma oficial: en todo nivel y en todo sitio debe utilizarse. Sin embargo, las madres y los padres no fueron alfabetizados en portugués y la mayoría de ellos siguen usando la lengua nacional. En el caso de Hulene, es el 'changana', idioma que utiliza un grupo específico de gente de las provincias de Gasa y Maputo. Un beneficio directo, concreto, inmediato, derivado de la asistencia a un centro de aprendizaje, es que los niños introducen el portugués en la casa, lo hablan con sus padres.

Por otra parte existe la necesidad de 'mirar hacia el pasado' y estudiar las lenguas nacionales. En la Universidad se está haciendo un estudio de las lenguas y se van a empezar a dar los primeros cursos de ellas.

Julião ha querido ser maestro porque sintió que existía la necesidad de capacitar personas. 'En un momento dado hay que elegir una especialización profesional. Yo no quería ser ni enfermero ni técnico y me pareció que lo mejor era lo relacionado con la educación de la infancia. Creo que es algo bueno, porque ser profesor de escuela hace perpetuar el conocimiento: voy a transmitir lo que aprendí a otras personas y yo también voy a aprender. Porque para ser profesor hay que aprender siempre, para enseñar primero hay que aprender.

'Pienso que trabajar con niños es algo muy importante. También está el hecho de que cuando era niño nunca fuí bien tratado, no porque mis padres no me quisieran, sino porque desconocían las diferentes cosas que un niño necesita: buen tratamiento, afecto, buenas maneras de transmitir ciertos conocimientos. Porque los padres tradicionalmente nos exigen o nos dan órdenes, no nos enseñan. Creo que no podemos exigir a una persona cosas que no le transmitimos.'

Julião Novela piensa que un niño significa una esperanza, algo nuevo, una continuidad. 'No tengo la definición correcta. Dicen que un niño es la savia del país, que los niños son flores que nunca se marchitan. Y sin embargo, ahora, por la situación de guerra, las criaturas son las más perjudicadas. También por la sequía, el hambre, la falta de escuelas. No obstante, desde 1979, el niño mozambiqueño adquirió derechos propios en términos de legislación y esos derechos deben ser respetados: queremos hacer todo lo posible para que el niño sea feliz.'

---

continúa de pag. 25

Fundación están realizando estos programas de visitas al hogar y este video muestra cuáles son los efectos en los padres y niños. Los visitantes son mujeres extraordinarias, todas madres de los mismas aldeas y regiones que las de los padres que visitan, todas voluntarias y sin capacitación profesional. Así habla el director de uno de los proyectos: 'Antes que empezáramos, pensaba que no existían mujeres de ese calibre, pero estoy muy contento al decir que estaba equivocado.'

El video realizado por Leo Akkermans para la Fundación, es en colores y dura 36 minutos. Es accesible con un comentario en inglés.

Fortaleciendo a jóvenes refugiados

A fines de 1987 habían 20.677 refugiados viviendo en el campo de Khao I Dang cerca de la frontera con Camboya, en Tailandia. El video muestra la forma en que la atención de los niños del programa preescolar es integrada en los programas de integración para los padres.

El video fue producido por El Departamento de Comunicación Masiva de la Universidad de Chulalongkorn, Bangkok. Es en colores con un comentario en inglés y dura 24 minutos.

Una forma de pensar

El video está basado en un proyecto de educación multicultural para niños Saamis y Finlandeses de Torne Valley que viven en el norte de Suecia. Ambos, el video y el proyecto demuestran que la diversidad cultural no es una desventaja social, ni educacional, sino al contrario significan una rica herencia y una ventaja educacional- realmente, una distinta manera de pensar.

El video realizado por Leo Akkermans para la Fundación, es en colores y dura 28 minutos. Es accesible con un comentario en inglés.

Nicaragua: construyendo para el futuro

Sólo desde 1979, con la revolución, la educación preescolar se incorpora al sistema educativo de Nicaragua. Comienza atendiendo a 19 136 niños, cifra que se eleva, en 1988, a 81 560. Sin embargo, con 888 mil niños de 0 a 6 años en Nicaragua, todava queda mucho por hacer. El proyecto 'Preescolares Comunales' -apoyado por la Fundación y llevado a cabo por el Ministerio de Educación- se inicia en 1981 con el objetivo de atender a niños de 3 a 6 años en zonas rurales, con la participación activa de los padres y toda la comunidad. El noroeste del país estaba totalmente desatendido por el gobierno anterior, con poblaciones densamente pobladas con un desarrollo bajo. El gobierno sandinista está llevando a cabo en esos momentos un proyecto hacia el progreso económico de esas mismas regiones. A pesar de que las actividades se han desarrollado en zonas de conflicto armado -entre el gobierno sandinista y los contras- el proyecto se asentó firmemente, pasando a una segunda fase de cooperación -desde 1985 hasta mediados de 1989- en la que se espera mejorar el modelo educativo, desarrollar los modelos de capacitación y proyectar las experiencias adquiridas.

Thelma Cano Zeledón -profesora, casada con un economista y madre de cuatro hijos-, trabaja en la Dirección de Educación Preescolar, en Managua. En este artículo basado en una entrevista realizada cuando asistió a un taller de miembros de proyectos en La Haya, ella describe la enseñanza preescolar en Nicaragua.

El que este tipo de educación nazca con la revolución, le da un carácter distinto, popular, democrático. Pero siendo realistas teníamos que pensar en alternativas, en formas que involucraran a la comunidad, a los padres de familia, porque de esa manera se incidía de manera directa o indirecta en la educación de los niños.

Uno de los objetivos fundamentales ha sido concientizar a los padres y a la comunidad sobre la importancia del desarrollo integral del niño, e instarlos a que contribuyan a crear un ambiente más favorable a la infancia y a que se involucren en las actividades de la preescuela.

Contribución de la comunidad

La comunidad se organizó y puso sus mejores elementos, sus materiales, su disposición para trabajar. Uno de los principales aportes fueron los educadores populares y los educadores comunales que son personas de las comunidades, prácticamente voluntarios. Cuando las comunidades disponen del personal voluntario, el proyecto les da una asistencia técnica de capacitación.

El educador popular, -y todos los preescolares populares-, realmente empezaron con la campaña de la alfabetización. Cuando los maestros y los muchachos se fueron después de la revolución a la alfabetización, que fue una gran actividad masiva, los niños pequeños se quedaron sin atención. Los organismos de masas organizaron lo que llamamos la 'retaguardia de la alfabetización'. ¿Qué hacer con esos niños? En los mercados, en los barrios, en las áreas rurales, urbanas, se agrupaban los niños de 3 a 7 años, por ejemplo, para desarrollar actividades recreativas: juegos, cantos, deportes, música.

La experiencia acumulada durante el proyecto, ha ido perfilando un modelo único de atención preescolar. Algunas características claves de dicho modelo contemplan el desarrollo comunitario y la existencia de un 'centro núcleo'. Este centro atiende niños de 3 a 6 años en forma directa. Allí trabajan dos o más educadores populares. Desde ahí se proyecta el trabajo de los preescolares populares y la labor de la educación temprana. En estas dos últimas modalidades, las actividades se realizan en otros locales o incluso al aire libre, y en el caso de la educación temprana, la atención se desarrolla en las casas de los niños - de 0 a 6 años-, efectuada por 'padres animadores' que se inscriben para trabajar en el programa. En la segunda fase el proyecto contempla la expansión de las actividades hacia dos regiones de la zona del Pacífico, con zonas muy pobladas y de nivel de desarrollo relativo, un poco más organizadas por estar más cerca de la capital.

Hay resultados positivos pero tenemos algunas dificultades y limitaciones. Por ejemplo, la gente que se ha capacitado o se viene capacitando se va del sistema, se va a otros niveles, hay mucha movilidad del personal. Esto no está aislado de una situación general que vive el país que es la de la agresión, la guerra. Esta implica el traslado de comunidades enteras a sitios donde tienen un poco más de seguridad. Eso hace también que los servicios educativos ganados y organizados en las comunidades se vayan trasladando a otro lugar, y tengan que comenzar de nuevo con otro nivel de desarrollo al reiniciar actividades. En los primeros tres años de la revolución hubo una actitud de no hacerse muchos problemas con la agresión, pero a partir del 84-85 la situación ha sido crítica para Nicaragua.

En las condiciones de países como el nuestro no podemos darnos el lujo de que todos los niños de 0 a 6 años pasen por el preescolar o tengan una experiencia organizada. Por eso el enfoque general de la educación está dirigido hacia un aspecto fundamental: la función vital. Primero necesitamos que el niño esté vivo, que desarrolle sus potencialidades de alguna manera, ofreciéndole los elementos básicos de salud, nutrición. Si esto no se logra, difícilmente vamos a ver que ese niño ingrese a la escuela primaria, al mundo escolar.

En esta labor están inmersos los padres de familia, porque son ellos mismos los que van a atender a sus niños en sus casas. Son los padres que han recibido capacitación sobre aspectos de salud e higiene, desarrollo del niño, elaboración de juguetes y materiales educativos. Ellos se encargan, además, de mover la participación, de estimular a otros padres para que se involucren más.

La desnutrición de los niños es algo que pesa mucho. Se mueren los niños de desnutrición. Tenemos cifras no tan alarmantes, pero que pesan y nos llevan a buscar formas alternativas alimentarias: sembrar, cultivar algunos alimentos sencillos, fáciles.

Si garantizamos que el niño viva, aseguramos una reserva y estamos en condiciones de preparar lo que será el éxito escolar para que pueda desenvolverse en una sociedad que tiene sus principios basados en la colectividad, donde los principios sociales están por encima de todo. Las preescuelas y sus maestros son muy importantes. Ellos enseñan a trabajar colectivamente, el juego mismo se convierte en un elemento integrador, compartir los elementos del aula, lo poco que hay, los juguetes. Eso ya favorece la cooperación. Esa es una forma para que los niños sepan que el material es colectivo, no les decimos que cada uno debe traer su material. También se hacen meriendas colectivas, con participación de la comunidad, actividades que favorecen la integración, la tendencia a hacer algo entre todos.

Podría contestar con una canción de Mario Montenegro: 'un niño es como una flor que comienza a despertar, como un pajarillo ansioso de volar.' Pero, ya expresado con mis palabras, pienso que un niño es algo concreto y delicado. Es todo, es el futuro de toda sociedad.

Cruz del Sur: una constelación de desafíos

Dos ideas claves vertebran el proyecto argentino 'Cruz del Sur' en primer lugar, la creencia en la importancia capital de los primeros años de vida del ser humano, y segundo, el poner atención a todos los aspectos que rodean al niño -salud, nutrición, calidad de vida ambiental, etc.- con la participación activa de la madre.

En San Luis, ciudad que ha duplicado el número de sus habitantes en los tres últimos años (160 000) como consecuencia de migraciones internas, se lleva adelante el proyecto 'Cruz del Sur' por iniciativa de la Universidad Nacional de San Luis y con el apoyo de la Fundación. Desde hace un año, seis profesionales desarrollan su labor en uno de los barrios más pobres -barrio Tibiliti-, donde funciona un Centro de Aprendizaje al que los vecinos llaman 'la escuelita'.

La profesora Elsa Prieto -casada, dos hijos (18 y 16 años)- con una trayectoria docente de más de dos décadas, está a cargo del proyecto, que, afirma, 'le ha cambiado la vida'. En este artículo, basado en una entrevista realizada cuando asistía a un taller de miembros de proyectos en La Haya, ella explica su trabajo en el barrio.

Estas son villas miserias: barrios donde no hay nada: ni teléfono, luz, policía. Son terrenos fiscales donde llega la gente con cinco o seis ladrillos, un palo con una bandera, y si en un mes levantan algo y le ponen techo, se pueden quedar. Es en uno de estos barrios, el más difícil, donde empezamos a trabajar.

Elegimos ese barrio por ser el más necesitado. Cuando hacíamos la investigación inicial, fuimos allí a hacer un censo y quedamos 'prendidas' con esa gente. Tuvimos una muy buena acogida afectiva. Nos ganamos su respeto después de varias visitas cuando ellos creyeron que podían esperar algo de nosotros. ¡Pero hasta que las cosas no se concretan ellos no creen nada!

En un pequeño edificio remozado por el grupo de trabajo y familias del barrio, se levantó el Centro de Aprendizaje 'Tibiliti'. Las madres y sus hijos se reunían cada tarde. Un taller de aprendizaje para los niños -supervisado por una maestra jardinera- y un taller de madres, las que participaban en diversas actividades: lugar de acción y reflexión donde se confeccionaban artesanías.

Un lugar de encuentro

A pesar de haber invitado a las madres casa por casa, muchas no asistían. Había algunas cuyos maridos no les daban permiso. Por otro lado, las que venían tomaron el Centro como un lugar de encuentro: ahí cocinábamos, preparábamos la leche para los chicos, ellas cocinaban pan en un horno de barro, traían leña para la estufa. Hacíamos acolchados con materiales de desecho, almohadones, colchones. Conseguimos que fueran unas 30 madres, pero, permanentemente, alrededor de 20, dependiendo de los problemas que tuvieran en casa.

Otros objetivos más globales -y ambiciosos- animan al grupo: lograr un modelo educativo no formal que pueda aplicarse en la región para entregarlo posteriormente a la institución gubernamental correspondiente. El modelo va variando, pero básicamente sería un Centro de Aprendizaje con una maestra y tres madres animadoras. El objetivo es que las madres que trabajen con la maestra lleven a casa lo aprendido, y mejoren la calidad de vida no sólo de su familia, sino en el barrio, con el fin de que también puedan buscarle soluciones a problemas de tipo más amplio.

Criterio de selección

Las madres seleccionadas para su capacitación como animadoras deben cumplir ciertas condiciones: ser del barrio, que les gusten los niños, tener tiempo para dedicarle a la tarea, porque aspiramos a que esa madre -'asistente' primero y madre 'animadora' después- se convierta en una colaboradora de la maestra. A esas animadoras les pagaremos el esfuerzo que hacen, pues ellas son muy necesitadas. En este momento se están seleccionando las primeras madres.

Ya se iniciaron las entrevistas para abrir el segundo Centro de Aprendizaje, y un tercero será inagurado próximamente. El proyecto 'Cruz del Sur' es una constelación de desafíos y experiencias, de aprendizaje mutuo y constante evaluación. El equipo ha tenido que enfrentarse a una serie de actitudes, prejuicios, y algunas veces ha resuelto bien la situación, otras no tan bien.

Galletas de chocolate

Empezará, conjuntamente con un equipo de la Universidad, un programa de enriquecimiento de alimentos. Existe el problema de cómo hacer una dieta balanceada, pero con el mismo costo. También hemos visto la carencia de hierro en los chicos. Propusimos a una fábrica de galletas de San Luis proporcionarle una fórmula enriquecida en hierro y ellos nos retribuyeron con galletitas chocolatadas ¡que a los chicos les encantan!

Este programa es de suma importancia pues la gente no alcanza a cubrir todas sus necesidades alimentarias. Sin embargo, cuando el grupo hizo una encuesta acerca de lo ingerido por los vecinos las últimas 24 horas tuvieron una sorpresa: ¡Todos habían comido y de todo! Nos habían mentido pues les daba vergüenza decir que desde hace una semana estaban a pan y té, como me confesó una señora. Hay problemas de desnutrición, pero también parasitosis debido a la falta de higiene, a veces por servicio sanitario deficiente o nulo, alimentos mal lavados y por contagio de animales domésticos.

Aumentando la influencia

El grupo espera influir en la formación de las maestras jardineras. Por ahora nuestras graduadas no están capacitadas para trabajar con niños marginados. Es imprescindible que incorporemos contenidos de tipo social a los programas, y así hacer cambiar la actitud hacia la niñez marginal.

Mucho trabajo se visualiza para 'Cruz del Sur'. Sin embargo, la motivación y el entusiasmo son inmensos. 'Es que el trabajo en el proyecto ha cambiado mi vida, la de todo el equipo. Tenemos una gran motivación para hacer algo por nuestros chicos', de nuestra provincia y nuestro país. La niñez marginal es algo que nos ha afectado muchísimo y por esos hacemos grandes esfuerzos por sacar adelante este proyecto. Tenemos ahora otra percepción del mundo, de los problemas en general, de nuestro trabajo en la Universidad, de todo. Es un trabajo muy gratificante.'

Informe desde el campo

Santa Fé: un pueblo típico de Andalucía

En Santa Fe, España, el proyecto 'Capitulaciones 92'- ha sido desarrollado dentro del plan del Ministerio de Educación denominado 'Educación Compensatoria'. El técnico en educación Luis Mateos Canelo -licenciado en Educación, al igual que su esposa, y padre de 4 hijos-, es miembro del equipo del proyecto, al que fuera de su especialización aporta cerca de 22 años de experiencia profesional. En este artículo, basado en una entrevista realizada cuando asistió a un taller de miembros de proyectos en La Haya, describe el trabajo del proyecto

El proyecto comenzó en 1989 y tendrá tres líneas de acción: adultos, niños en situación irregular y niños en edad temprana-, y cuenta con el apoyo de la Fundación. Bajo el auspicio de las autoridades municipales, el equipo de 'Capitulaciones 92' espera lograr atender a 495 niños -entre 0 y 3 años- y a sus familias, creando para ello 'Centros Municipales de Atención Familiar', con la intención de alcanzar a varias comunidades y a un total de casi mil niños, en los 4 años que dura el convenio.

El equipo de trabajo está conformado por profesionales que conocen a fondo la comunidad. Dos asistentes sociales, un psicólogo del servicio social de Santa Fé y un pediatra del servicio sanitario. El equipo técnico ha seleccionado, además, a dos personas: una es licenciada en ciencias de la educación y tiene un amplio conocimiento en el campo de la animación social-cultural, y otra que es maestra de educación preescolar. Esas personas ya están trabajando, y próximamente, se contará con otra experta en educación preescolar y una cuidadora.

Se está haciendo un estudio sociológico de la comunidad a la vez que se toma contacto con las familias con niños pequeños. Estamos recogiendo mediante una encuesta, entre los cuales se incluye el nivel de estudios que tienen las madres -entre 20 y 35 años. Hemos hecho 5 grupos: desde el analfabetismo hasta la formación universitaria. Pero creemos que va a haber pocas madres y padres analfabetos y si las hay tenemos previsto conectar con la Consejero de Educación de la Comunidad de Andalucía, que a nivel territorial tiene en marcha un programa de educación de adultos.

En lo que respecta a la capacitación, el proyecto tendrá la orientación técnica de Susana Mantovani, coordinadora del proyecto *Tempo per le Famiglie* en Milán que nos será muy útil, porque son problemas muy afines a los nuestros. Luego la coordinadora del proyecto, Celia Merino, ha tenido la experiencia del 'Programa Andalucía'*, y ya tiene una amplia formación en este campo. Por otra parte, en el equipo técnico hay un psicólogo que es concejal del Ayuntamiento de Santa Fé, que conoce muy bien, a nivel práctico, la situación.

La población que atenderá 'Capitulaciones 92' es heterogénea. Cuando hayamos recogido información, vamos a hacer reuniones de grupos, coloquios. Como son personas adultas queremos que tengan un protagonismo esencial desde el principio. Y allí se verá la conveniencia de que se organicen grupos, de vecinos, 'barriadas' de madres que trabajan, que no trabajan, de gitanos -si ellos quieren formar un grupo aparte. O sea, que ese agrupamiento lo haremos ya como resultado de los deseos de la gente y a partir de los datos de nuestras encuestas.

El equipo de trabajo pretende llegar a todas las madres y todos los hogares y para ello implementarán también la atención domiciliaria. Usualmente los contactos individuales y grupales ocurren en los centros establecidos. Pero cuando una madre presente problemas especiales, que por diversas circunstancias no puedan resolverse en el centro, queremos incidir en una forma individualizada en el hogar, en la propia familia. Hasta ahora la experiencia que tenemos es que las madres están muy interesadas en el programa. Y claro, ésto pues ha tenido una acogida buenísima, porque en Santa Fé no hay ninguna guardería, pública ni privada. Los niños a partir de los 4 años están todos escolarizados pero antes no hay nada.

Actitudes de los padres

Creemos también que la actitud del marido será muy positiva, porque de lo que se trata es de ayudar a su hijo, y ya se están produciendo casos de participación del marido. Queremos que los padres jueguen el mismo papel que las madres, porque en nuestro país se cree que el problema de los niños pequeños es algo más de las madres que de los padres; mientras la madre cuida a los niños, el padre está en el bar, tomándose el vino o la cerveza. Pero, en las generaciones jóvenes se están cambiando estos hábitos; el padre colabora un poquito más. Y nosotros queremos que cambien más, allí en Santa Fé por lo menos.

Participación de los adolescentes

Una experiencia singular del programa 'Andalucía' -a nivel regional- fue conseguir que los niños mayores, de ambos sexos, sirvan de monitores de los niños pequeños. Con el permiso de los colegios tenemos proyectado programar, la participación de los niños que tienen una edad entre 12 y 14 años. En algunos casos son los hermanos mayores de los niños de 0 a 3 años. Tendríamos con ellos unas actividades formativas, de orientación, sobre la actividad que van a desarrollar. Pedirles colaboración en los juegos, por ejemplo. Pensamos que en el tiempo dedicado a las actividades manuales, pueden ellos, fabricar materiales útiles para los juegos de los niños pequeños. Dos colegios de Santa Fé participaron ya en ese programa llamado de 'niño a niño'. Eso crea una situación de aproximación, como el apadrinamiento de un pequeño. Entre los efectos está el ser menos agresivos con los niños pequeños. Luego está el entender al niño pequeño, sus acciones, sus caprichos, y el efecto de que les gusta -más a las niñas que a los niños- el que se les dé esa participación, el sentirse ellos adultos en relación con el niño pequeño.

'Mis esperanzas para el proyecto son primero, que los objetivos se consigan, y luego, extenderlo a otras comunidades. En Andalucía comunidades como la de Santa Fé pueden haber 200, porque es una comunidad tipo. Entonces, es un proyecto perfectamente transferible a otras comunidades.'

* Programa Andalucía fue un proyecto de cuidado y educación de la temprana infancia apoyado por la Fundación entre 1977 and 1986

Informe desde el campo

Elevando el nivel de vida en la región de la Costa Atlántica de Colombia

Empezamos a pensar que al niño, como objetivo y centro de nuestro proyecto, lo teníamos que entender desde lo que pasaba en su interior, lo que pasaba en su entorno y lo que ocurría en la interacción de ese niño con ese medio ambiente. De manera que la estrategia educativa que íbamos a desarrollar tenía que estar insertada en las necesidades de ese niño.' La conclusión del equipo del proyecto 'Costa Atlántica' -Barranquilla, Colombia- sirve de ejemplo para graficar el producto de la constante labor de investigación y de trabajo con la comunidad, que este grupo -basado a la Universidad del Norte- ha venido realizando en sucesivas fases desde 1977, con la colaboración del ICBF, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Este artículo, basado en una entrevista con el psicólogo Camilo Madariaga -subdirector del proyecto- da una imagen de algunas de las experiencias del proyecto.

Desde 1977 a 1980, se desarrolló la primera etapa -experimental- en una comunidad semi rural de pescadores, La Playa. Ahí se definió el objetivo central del proyecto: desarrollar programas que eleven la calidad de vida de esta zona y de todo el país, programas que tengan un enfoque de desarrollo social, centralizado en las necesidades del niño, y por extensión a la familia y a la comunidad.

El plan inicial fue trabajar con la comunidad para desarrollar un hogar infantil- que pudiera ser operado por la misma comunidad. Sin embargo, había que considerar otros factores. Proporcionar oportunidades educaciones para los niños pequeños no era suficiente. Una serie de pruebas para evaluar el desarrollo de los niños respecto a su estado cognoscitivo nos hizo verlo. Hay una en lo que se le muestran al niño ciertos elementos de su ambiente, a los que le falta alguna cosa. Por ejemplo, un cuadro en donde hay una mesa que tiene tres patas solamente. Entonces el niño tiene que decir 'le falta la pata'. Cuando la aplicamos nos dimos cuenta de que casi del 80 al 90% de los niños decía 'le falta el plato de comida'. Entonces nosotros lo estábamos puntuando como una respuesta mala. Después, todos constatamos que nos había pasado lo mismo y empezamos a decir cómo vamos a puntuar esto como malo, no se puede. No podemos decir que el niño es menos inteligente porque no vió la pata sino que le hizo falta el plato de comida. Es lógico, si esa es parte de su vivencia, de su entorno, de su ambiente. El niño en esas comunidades, si desayuna, de pronto no almuerza ni come. Obviamente, esa era la respuesta más acertada.

Porque el problema del niño es de hambre, y si la estrategia educativa no va coordinadamente, pues se puede tener el mejor sistema y la mejor estrategia educativa, no se va a lograr nada con ese niño. Advertimos que se necesitaba una solución integral, tanto del niño, como del mismo ambiente o comunidad, y las relaciones que se daban entre este ambiente y el niño mismo. Es increíble como a partir de un elemento muy puntual, muy pequeño, se puede reformular toda una estrategia educativa y de trabajo.

Alternativas educacionales

Durante la segunda fase -de 1980 a 1985- se amplía el proyecto a otras modalidades educativas: la anterior abordaba la educación de un punto de vista más bien formal. Se desarrollan formas de educación alternativa y se da comienzo a los 'hogares vecinales' y 'hogares comunales'.

En los 'hogares comunales' se trabaja con las madres a las que se involucra en la educación de sus propios hijos. En la casa de una madre se reúnen no más de 25 niños, y dos o tres madres, previamente capacitadas, se hacen cargo de ellos en forma rotativa.

Comprometiendo a los padres

La vinculación con los padres fue fácil porque la gente de la costa tiene una relación padre-hijo muy afectiva, diferente a la que se da en otros sectores o zonas del país. Interesar al padre por el niño es una cuestión fácil porque se daba por sí misma. Luchamos para que los padres se involucraran en la educación de sus hijos, porque se olvidan de él cuando va a la escuela. Cambiar su actitud requiere trabajo sobre todo con aquellos que son analfabetos.

Las madres, tuvieron alguna resistencia para integrarse al trabajo educativo con los niños, porque veían como algo muy formal la escuela. Porque hay muchas madres analfabetas, que nunca han ido a la escuela: sus hijos estaban yendo y a ellos les estaban resolviendo un problema que ellas no pudieron resolver, que es el de la educación. Ellas nunca pensaron que podían involucrarse en la educación de sus hijos, 'si yo no he tenido preparación', decían.

Y con respecto a los padres, la concepción machista del padre es algo que les impide reunirse con las mujeres, para pensar en una mejoría comunitaria. Con ellos utilizábamos esa actitud machista para revertirla en acciones igualmente machistas, hacer algo que ellos pensaban le correspondía al macho, al hombre. Cuando se dañaban la mesa o las sillas donde los niños se sentaban, los invitábamos, para que hicieran obras de carpintería, trabajo más fuerte, pero que siempre tuvieran como pensamiento central que lo que estaban haciendo era para beneficiar a sus propios niños, o a los niños de los vecinos o de sus propios compañeros. Han hecho un parque comunitario, con material de desecho, un parque que visto desde afuera es muy pobre, aunque importante para ellos. Previamente, había un trabajo de concientización donde les mostrábamos la importancia del juego para el niño, la importancia de asistir a un parque, de correr, de brincar para su desarrollo físico. Después ya no sólo empezaba a participar el padre sino también el joven. Básicamente así se fue contactando a las personas.

Ampliando la escala

La experiencia se podía ampliar a otros sectores de la Costa Atlántica. Desde 1985 a 1988 se desarrolló la tercera fase, implementando el proyecto en aquella zona: en 127 comunidades, 20.000 madres participanon en la educación de sus hijos. Sin embargo, el proceso tuvo sus dificultades.

Qué hacer con las madres que se 'lavaban las manos', dejando a sus niños en el hogar comunitario a cargo de una madre beneficiaria -la que facilitaba su casa-, que era una especie de 'madre cautiva'? Creamos las 'juntas de madres', coordinadas por la madre dueña de casa: esta persona resultó ser la pieza más importante. Ella rompe con el preconcepto de que las madres no pueden participar en la educación

de los niños y se convierte en 'puente' de las otras. Las va sensibilizando, convenciendo, pues les habla en su mismo idioma. En menos de 10 meses ha posiso desarrollar el proceso exitosamente ¡lo que nosotros no logramos en 3 años de charlas sofisticadas!.

La acción participativa es algo que hemos tenido que manejar muy cuidadosamente. En nuestras comunidades la acción de los partidos políticos ha creado ciertos valores, actitudes y comportamientos que son difíciles de cambiar. Llega un candidato y les dice 'yo les voy a construír a ustedes un puente', ellos le contestan 'doctor, pero si no tenemos río',y les replica 'no importa, ¡yo les construyo el río!'. Son ofrecimientos que ellos saben que nunca se van a cumplir. Sin embargo, ellos tienen esperanzas de 'esta vez sí, esta vez sí', y este desarrollo 'de esta vez sí' se ha vuelto ya un círculo vicioso. Toda esa descomposición, ha reforzado esa actitud negativa respecto al valor de participación. Por eso se necesita una energía doble.

Las tres primeras fases del proyecto, tenían como objetivo final diseminar todo lo que se iba recogiendo a nivel micro, en los 7 departamentos de la

Informe desde el campo

Casas vecinales en Bogotá

En Bogotá, Colombia, ciudad de 6 millones de habitantes, viven 500 000 niños menores de 7 añnos en la pobreza absoluta. La violencia que sacude al país alcanza también a los pequeños quienes sufren la agresión de sus familias y de la población en general. Y es que el abandono infantil ha aumentado, no sólo en lo físico sino también el abandono afectivo. Por ello y por otras causas, se da el fenómeno del 'gaminismo' -los 'gamines'- niños que viven en las calles, con experiencia callejera. El Departamento Administrativo de Bienestar Social DABS con apoyo de la Fundación, ha empezado a desarrollar un programa tendiente a mejorar los servicios ofrecidos por las 'casas vecinales' del DABS administradas por las propias madres, con el objetivo de abarcar una gran zona de miseria -'Ciudad Bolívar'- y llegar a capacitar alrededor de 1500 madres, lo que implica atender una población preescolar de 12 860 niños.

Elsa Muñoz de Arena, socióloga, está casada con un arquitecto y es madre de dos hijos. En este artículo, basado en una entrevista realizada cuando asistió a un taller de miembros de proyectos en La Haya, ella describe el trabajo del proyecto.

'Ciudad Bolívar' es un sector situado en la zona más pobre y de condiciones más precarias de la capital. Es una zona inmensa, árida, con terrenos secos, rocas, donde no se ve un árbol. La gente trabaja en su mayoría en la parte urbana de Bogotá como vendedor ambulante, y hay mucho desempleado.

Allí existen 39 'casas vecinales' que surgieron por iniciativa de las mismas vecinas que se dieron cuenta de que los niños estaban desatendidos, pues las madres no tenían con quien dejarlos. El fenómeno que se da en Bogotá, por ser ciudad de tanta migración, es que el núcleo familiar se rompe. Antes las madres cuidaban a sus hijos, o las tías o la abuela. Hoy, esa madre -generalmente sola- debe salir a trabajar. La vecina, entonces, cuida al niño y así se van organizando, primero en casas particulares y después alquilando un lugar donde las madres reunidas cocinan para todos los hijos, les ayudan a hacer las tareas, los acogen. Nacen las 'casas vecinales' donde ellas mismas llevan la administración y el trabajo es voluntario.

Hoy la tendencia es que organizaciones comunitarias hagan una asamblea donde se dé el permiso para construir un sitio que a la vez que proporcione atención infantil, pueda apoyar también otro tipo de programas. La 'casa vecinal' se convierte en un polo de desarrollo que genera un espacio donde pueden reunirse otros grupos -de la tercera edad, comedores infantiles, etc. Es un sitio de reunión de fines de semana, centro de capacitación de adultos, lugar de encuentro de la comunidad.

Las madres jardineras de niños reciben una capacitación, no de una manera sistemática, sino que las estamos apoyando en el reconocimiento de su mundo, de su medio, y de ver como puede surgir desde ahí una propuesta de desarrollo pedagógico de lo que van aprendiendo.

DABS ha comenzado el proyecto 'Ciudad Bolívar' a principios de 1989, planteándose dos etapas: primero, aprender de otros proyectos, como las experiencias de Barranquilla, en Colombia, o las de Lima, Perú y Caracas, Venezuela. Después, efectuar un diagnóstico de su realidad para comenzar posteriormente el trabajo de formación de madres 'para-profesionales', promover mejores condiciones de salud y nutrición para los niños y estimular la participación de la comunidad en las 'casas vecinales', lo que redundará en el aumento de la autoestima de los vecinos y un mejor entendimiento con sus hijos.

Hay muchas formas de casas y todas flexibles. Existe una coordinadora general, y hay una división del trabajo que a veces es fijo y a veces rotativo. Grupos de madres que se encargan de la cocina, o del aseo, mientras que otras cuidan a los niños de salas-cuna o a los más grandes. Hay muchas abuelas que deciden ayudar. También los hombres participan, cocinan y ¡limpian las 'colas' de los niños!, pero su trabajo es algo extraordinario, no es muy frecuente.

Hasta ahora las madres jardineras van casi autoseleccionándose. Ellas conformaa lo que llamamos un 'grupo de interés' y logran unos desarrollos increíbles. Actualmente estamos empeñados en la consolidación de esos grupos.

Elsa siente que el hecho de ser madre le ha permitido comprender mejor el problema desde el punto de vista de la mujer. 'Hay cambios en los patrones de comportamiento. La mujer está en un proceso de evolución permanente, y tiene que crear nuevas pautas como mujer, como pareja, y creo que el sistema la tiene que apoyar para que salga adelante, para salir de su rol tradicional sin que haya carga de angustia o de culpa. Y en ese sentido, creo que el Estado debe cumplir un papel importante que es contribuír a que la institución pueda ayudar a solucionar ese problema. Y me siento feliz con ello porque es algo que siempre me ha sensibilizado.'

Fundación
Bernard van Leer

Boletín Informativo

Numero 4 abril 1990

Los artículos que aparecen en este boletín informativo pueden ser reproducidos indicándose su fuente. La Fundación Bernard van Leer. A menos que se indique lo contrario, todas las fotografías son cortesía de los respectivos proyectos.

ISSN 0921 - 593X
Fundación Bernard van Leer
Apartado Postal 82334
2508 EH La Haya
Países Bajos
Tel: (070) 351 20 40
Telex: 33678 bvlfh nl
Telefax: (070) 350 23 73

Sobre la Fundación

La Fundación Bernard van Leer, que lleva el nombre de su fundador, es una institución filantrópica internacional y profesional, con sede en los Países Bajos. Los ingresos de la Fundación provienen de Grupo de Compañías Van Leer, empresa industrial multinacional de la cual la Fundación es su principal accionista beneficiaria. La Fundación fue creada en 1949 con amplios objetivos humanitarios. Desde la década de los años sesenta, la institución se ha concentrado en desarrollar iniciativas de bajo costo y basadas en la comunidad, en el campo de la atención y educación de la primera infancia para niños marginados social y culturalmente, desde su nacimiento hasta los ocho años de edad.

La Fundación proporciona apoyo financiero y asesoría profesional a entidades gubernamentales, académicas y voluntarias que organizan proyectos que permitan que niños marginados se beneficien plenamente con oportunidades de desarrollo social y educaional. En la actualidad la Fundación apoya cerca de 100 proyectos en alrededor de 40 países en desarrollo e industrializados. La diseminación, adaptación y reprodución de los resultados exitosos de los proyectos son de primordial importancia para la labor de la Fundación. La institución no otorga donaciones a personas individuales, ni presta apoyo general a organizaciones. Tampoco proporciona donaciones para realizar estudios, investigaciones o viajes. No hace donaciones en apoyo de solicitudes públicas. Según lo establecido en sus estatutos, la Fundación da preferencia a países donde el Grupo de Compañías Van Leer está establecido.

Consejo Directivo

J. Kremers (Países Bajos), Presidente; P. Zusman (Israel), Vice-presidente; Sra. M.C. Benton (Estados Unidos); W.H. Brouwer (Países Bajos); W.W. Cross (Estados Unidos); V. Halberstadt (Países Bajos); L.M. Kretzers (Países Bajos); P.J.J. Rich (Francia); I. Samrén (Suecia).

Administración

Dr M.C.E. van Gendt, Director Ejecutivo

continúa de pág. 31

región. El control que teníamos en las fases anteriores con respecto a unas comunidades con las que, físicamente, podíamos tener un contacto diario, facilitaba la supervisión. Pero cuando empezamos a desarrollar actividades en comunidades que quedan a 4, 6 u 8 horas, por río o por carretera, había que tener una estrategia diferente. En primer lugar, hubo un contacto más directo con el ICBF, encargado de los hogares comunales. Se tomaba contacto con profesionales de la zona, que habían nacido allí, y se les facilitaba trabajo ahí mismo.

Hoy, ya en plena cuarta etapa, replantean su papel desarrollando un nuevo tipo de colaboración con el Estado. El Estado siempre tiene que estar de por medio, porque nosotros como institución privada, como universidad, no podemos pensar que tenemos que resolver el problema a una cantidad de niños, pues esa es una obligación del Estado. El Estado ha recogido también elementos de nuestra experiencia y los ha revertido en un programa nacional -que está desarrollando ahora el ICBF- y nos compite a nosotros simplemente cooperar en ese amplio programa, pero en el servicio científico-técnico. Hay tres elementos específicos en esa cooperación técnica: uno que tiene que ver con el desarrollo de la investigación que se puede generar a partir de esta acción; otro, con la colaboración en la capacitación, es decir, buscar estrategias y capacitar al mismo tiempo a los involucrados en este programa, y el otro es la evaluación.

Importancia de la buena nutrición

En el contexto nuestro es muy importante el elemento nutricional, por cuanto determina una serie de efectos, ya sean positivos o negativos, sobre el comportamiento del niño. Creo que si ese niño de las zonas marginadas tuviera arreglada esta situación, los elementos afectivos y cognoscitivos se superarían. El elemento nutricional determina y marca definitivamente el comportamiento y la esperanza de vida que ese niño pueda tener. Hay problemas sociales que tienen que ver con que simplemente la familia de ese niño no tiene para comer. Se puede hablar de teorías interesantes, pero si no se resuelve ese problema realmente creo que no hay salida. El problema es específicamente económico, no se tiene el dinero para alimentar al hijo.

'Para mí, el niño es una pequeña figura que necesita una ayuda permanente de todas las personas de la sociedad.'

Nuevo numero telefonico

Durante el mes de diciembre, los numeros telefonicos de La Haya cambiaron agregando un numero 3 al comienzo de la cifra. Por lo tanto, el nuevo numero de la Fundacion es: (070) 351 2040.

Fundación
Bernard van Leer

Boletín Informativo

Número 5 julio 1991

De niño a niño

Niños como profesores, niños como trabajadores de la salud, niños como cientistas sociales, como autores, como fabricantes de juguetes. No hablamos aquí de niños explotados, ni de niños forzados a trabajar contra su voluntad. Son niños que participan en las actividades 'De Niño a Niño', en alrededor de 70 países en todo el mundo. Son niños en escuelas primarias, en escuelas secundarias, en clubes juveniles, en organizaciones de niños exploradores, así como niños en otros ambientes, menos formales.

Hay niños que están participando en una nueva variación de una tradición muy antigua, una que todavía existe en muchos sitios del mundo en vías de desarrollo, donde los niños tienen sus propias responsabilidades de cuidar el hogar, el ganado, los hermanos más jovenes. Stefan Vanistendael, Secretario General Delegado de la Oficina General del Niño Católico, dirigiéndose a una reunión en Togo en 1988, señaló que:

> Los métodos utilizados en el enfoque 'De Niño a Niño' provienen de Africa, en el Tercer Mundo, donde forman parte de la educación tradicional. Generalmente, las soluciones a los problemas de la educación para el desarrollo son formulados para los pueblos del Sur por la gente del Norte, en base únicamente a su propia experiencia. Por primera vez, la experiencia del Sur se ha usado para formular un concepto educacional que es válido para ambos, Norte y Sur. El éxito inmediato que consiguió este método en Africa se debe a que deriva de prácticas que ya se emplean allí.[1]

Orígenes de la atención a la salud

De 'Niño a Niño' fue concebido inicialmente como un enfoque novedoso a la educación sanitaria en el contexto del Cuidado Primario de la Salud. Fue desarrollado por el Profesor David Morley en el Instituto de Salud Infantil de Londres, quien reconoció que los niños juegan un papel central en sus comunidades del mundo en vías de desarrollo, espe-

En esta edición

De niño a niño: niños ayudan a otros niños y sus comunidades a aprender y a desarrollarse, con ejemplos procedentes de todo el mundo *pp. 1-5*

Intercambio *pp. 6-9*

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos señala, incluyendo la deuda y la educación, la importancia de la educación para las mujeres, y el rol de las organizaciones no gubernamentales, *pp. 10-16*

Noticias *p. 17*

Salud y nutrición *p. 18*

Estimado/a lector/a: resultados de nuestra encuesta realizada entre los lectores *pp. 19-20*

El reconocimiento del poder proprio: un proceso de cambio incluye experiencias de los Estados Unidos, Irlanda, Francia y Colombia *pp. 21-27*

Financiamiento comunitario de la educación incluye un informe sobre un programa que cubre las comunidades más pobres de Bangladesh *pp. 28-35*

Nuevas publicaciones y videos *p. 35*

Sobre la Fundación *p. 36*

Los artículos que aparecen en esta edición en español son versiones resumidas de artículos seleccionados aparecidos en los boletines *Newsletters* números 57, 58, 59 y 60 de la Fundación.

BS 02631

126

cialmente en el cuidado que le dan a sus hermanos y hermanas menores. Morley descubrió el potencial de estos niños para difundir ideas sobre la salud y mejorar los cuidados sanitarios, y estimular a los niños más pequeños en sus familias y comunidades. Trabajando con un colega del Instituto de Educación en Londres, Hugh Hawes, un grupo de individuos de 23 países se reunió durante 1978 e identificó cierto número de mensajes claves que fueron incorporados en hojas de actividades, las que están escritas y diseñadas como una fuente de consulta para los profesores y trabajadores de la salud durante el trabajo con niños. Los once mensajes claves (ver abajo) son aún fundamentales para 'De Niño a Niño'. Todos responden a los siguientes tres criterios: abordan importantes prioridades de salud, cruciales para el concepto de Cuidados Primarios de la Salud, y deben ser expresados claramente, correctamente y sin ambigüedades; las prioridades deben ser aquellas en las que el poder de los niños pueda ser usado efectivamente, no puede existir riesgo de mal empleo; las actividades deben ser de un tipo tal que despierten el interés de los niños y sean entretenidas de llevar a cabo.

Hojas de actividades

Todas las Hojas de Actividades siguen un modelo similar. Primero, viene la Idea en la cual el mensaje está expresado muy claramente. La Hoja de Actividades para el Juego con Niños más Pequeños, explica: 'A todos los bebés y los niños pequeños les gusta jugar. Pero se les puede ayudar a jugar mejor. Mejores juegos ayudan a los niños a crecer y a aprender mejor. Mejores juegos ayudan a los niños y a sus padres a comprenderse mutuamente. Edades diferentes necesitan diferentes tipos de juegos, y los niños mayores pueden ayudar a los niños más pequeños a jugar mejor.'

Cada Hoja de Actividades, explica más acerca del problema, discute soluciones posibles, explica cómo aplicar estas soluciones, y busca evaluar el efecto del mensaje. Todas las ideas son muy prácticas y basadas en cosas que los niños pueden hacer y encontrarán interesantes y placenteras. Todas las Hojas de Actividades carecen de Marca Registrada y el Consorcio espera que sean adaptadas y traducidas para calzar con las circunstancias locales.

Promoviendo el crecimiento y el desarrollo

En noviembre de 1989 un seminario 'De Niño a Niño' se efectuó en Kenia, apoyado conjuntamente por el Consejo De Niño a Niño y la Fundación Bernard van Leer. Los participantes discutieron acerca de un extenso campo de actividades que los niños mayores pueden iniciar para promover el crecimiento y el desarrollo de los niños más pequeños. Las actividades de 'De Niño a Niño' son contempladas en el contexto de la familia y la acción y educación de la comunidad. Los padres y los principales dispensadores de cuidados tienen el papel clave y es preciso por lo tanto asegurar su comprensión, apoyo y aliento.

Los ejemplos de las actividades 'De Niño a Niño' son innumerables. Las siguientes son solamente algunas de una lista de 50 producidas por el Consejo De Niño a Niño.[2]

Once mensajes claves

Los 11 siguientes mensajes, que fueron seleccionados por el grupo de personas que se reunió en 1978 para identificar una serie de materiales e ideas útiles para difundir, todavía permanecen como fundamentales para 'De Niño a Niño'.

Higiene y seguridad personal y comunitaria

Prevenir accidentes
Cuidar la dentadura
Promover la higiene en el vecindario

Prevención y control de enfermedades

La rehidratación oral salva las vidas de niños con diarrea
Aprender a reconocer los signos peligrosos de enfermedades
Cuidado de niños enfermos

Estimulación y desarrollo del niño

La estimulación lúdica y mental ayudan el desarrollo del niño
Se pueden fabricar juguetes y juegos que ayudan al crecimiento y al desarrollo

Reconocimiento y ayuda al impedido

Los niños con problemas visuales y auditivos deben ser identificados y entendidos sus problemas

Mejor nutrición

Los signos de desnutrición pueden reconocerse y sus causas deben ser comprendidas
Una mejor nutrición es a menudo posible a pesar de que no haya más dinero disponible.

Chile
El programa De Niño a Niño, establecido por medio del Ministerio de Educación y centrado inicialmente en la educación sanitaria, emplea a niños de 12 y 13 años como 'ayudantes' de niños más pequeños en las escuelas rurales. Cada uno de los niños mayores tiene siete pequeños a su cargo. Actualmente la ayuda se ha extendido a técnicas básicas y educación de valores. El programa ha tenido tal éxito especialmente entre los mismos 'ayudantes' que un millón y medio de niños reciben hoy día su influencia.

Filipinas
El centro LINGAP en Manila proporciona educación alternativa para niños de la calle y niños maltratados. Los niños trabajan en grupos de 10 a 12 con juegos, y realizan juegos de actuación con roles. Aprenden como ayudarse unos a otros y a aplicar los mensajes de 'De Niño a Niño' fuera del centro.

Indonesia (Jakarta)
El programa 'pequeño doctor' se encuentra funcionando. Algunos niños de la escuela son seleccionados especialmente para recibir estatus de 'pequeño doctor'. Una vez que son designados trabajan con el funcionario de salud de la escuela y deben tener ciertos deberes específicos. También deben llevar registros de la higiene de la comunidad e informar sus resultados.

Nigeria (Estado de Lagos)
Las actividades 'De Niño a Niño' están integradas en el programa para enseñanza de estudian-

Niños como jugueteros

Juguetes para divertirse publicado en 1988, es un libro sobre juguetes para niños preescolares que contiene imagenes de juguetes y como fabricarlos, dispuestas en nueve seccciones. Las palabras estan reducidas al minimo en los seis idiomas: ingles, frances, portugues, español, swahili y arabe.

Juguetes para divertirse: un libro sobre juguetes para niños preescolares. Editado por June Carlisle, diseño e ilustración de Jan Martin. Publicado por Macmillan y Teaching Aids at Low Costs. ISBN 0 333 46704 3

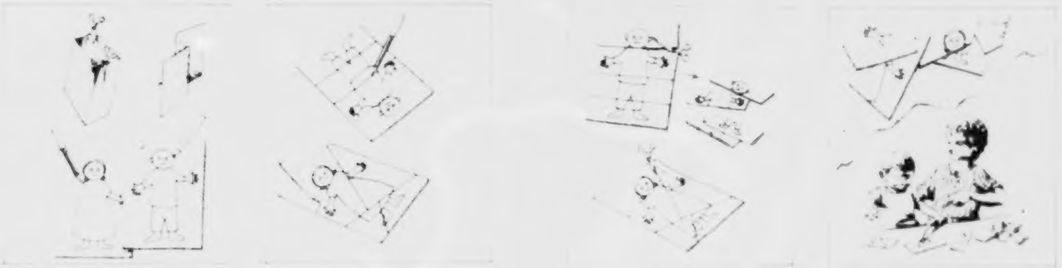
June Carlisle, quien compiló *Juguetes para divertirse*, fue quién tuvo la idea cuando estuvo trabajando en Tailandia. A pesar de una distribución de juguetes por UNICEF durante el Año Internacional del Niño (1979) y la organización de talleres para la fabricación de juguetes, cuando June visitó algunas guarderías infantiles a fines de ese año ella casi no encontró materiales para juegos. En los centros de nutrición infantil y las aldeas rurales existía una evidente falta de estimulos en la edad inicial lo que ocasiona un bajo rendimiento escolar.

'El problema era el siguiente: ¿cómo se puede producir una abundante cantidad de atractivos materiales para juegos que cuesten poco y puedan ser fácilmente fabricados a mano sin entrenamiento previo? Se desarrollo un programa para para conseguirlo contando con las madres y padres de los niños. En primer lugar, se hizo un registro de las principales áreas de juego a ser consideradas. Estas se referian basicamente a las técnicas que servirían para preparar a los niños a salir adelante efectiva y felizmente cuando ingresarán a la escuela a los seis años. Se trataba de:

- refinamiento de las técnicas motoras tendientes al control del lápiz para escribir etc.
- técnicas motoras simples tendientes a la coordinación y el balance ojo-mano.
- conocimiento de las partes del cuerpo humano
- técnicas sobre números
- técnicas cognitivas
- lenguaje y desarrollo de la imaginación
- aprendizaje social para el trabajo de grupos

Las ideas para juguetes y juegos se originaron de test que evaluaban las habilidades y el desarrollo de los niños pequeños, adaptándose a la accesibilidad de materiales locales y materiales de desechos, a las técnicas de los padres que ayudaban y a cómo los niños se las arreglaban con los productos. Gracias a una pequeña subvención, se organizaron 23 talleres en nueve provincias del norte, 572 mujeres y 104 padres donaron un dia de labor de su tiempo para el beneficio de 861 niños.'

Nuevos talleres se organizaron con posterioridad en Tailandia y cuando 'De Niño a Niño' en Londres se entero sobre el proyecto, se decidió que correspondicon su enfoque de utilizar niños de 10 a 12 años en vez de padres. La confección de juguetes es algo creativo y educativo para los niños y los involucra en la ayuda y la comprensión del desarrollo de sus hermanas y hermanos menores, y en sus necesidades de juego y estimulos. Como diversos proyectos sobre juegos se han realizado en paises en vías de desarrollo, se decidio incorporarlos en un libro sobre juguetes donde las instrucciones para fabricarlos fueron proporcionadas en diagramas, acompañadas de una breve introduccion escrita en seis idiomas. Así nacio *Juguetes para divertirse*.



tes de medicina y funcionarios de sanidad comuntarios del Instituto de Salud Infantil y Primeros Cuidados del Colegio de Medicina de la Universidad de Lagos. El Colegio mantine contactos con escuelas primarias de la localidad y alli experimenta con materiales. Los niños tambien reunen informacion acerca de problemas de salud bajo la direccion del Instituto.

Aproximaciones a la educacion primaria

¿Porque debemos recurrir a los niños para realizar este tipo de actividades? De acuerdo a Hugh Hawes, las escuelas contienen las concentraciones más numerosas de audiencias receptivas. En consecuencia, los mensajes de desarrollo transmitidos a la escuela y a través de la escuela a la comunidad pueden ser de gran efectividad. Pero no se trata sólo de difundir mensajes, se trata tambien de como se pueden cambian los enfoques a la educacion primaria. Hawes fundamenta su enfoque sobre tres suposiciones basicas:[3]

- que la educación primaria se vuelve más efectiva si está estrechamente relacionada a asuntos que interesan a la vez a los niños y a sus familias y comunidades (en este caso su salud y bienestar);
- que la educación en y fuera de la escuela deben formar una unidad de tal modo que el aprendizaje se convierta en parte de la vida;
- que los niños tengan la voluntad, la tecnica y la motivación para ayudarse en la educación unos a otros y puedan confiar en lo que pueden hacer.

Los pequeños profesores de Botswana

Casi 40.000 niños de Botswana participaron en las actividades de 'De Niño a Niño', en 1989. De ésos, casi 7.000 eran 'pequeños profesores', alumnos de los tres primeros cursos de la escuela primaria, mientras que los otros no tenían edad suficiente para asistir a la escuela.

La fundación 'De Niño a Niño' de Botswana se estableció en 1979, como consecuencia del Año Internacional del Niño. Se advirtió que los niños de las zonas rurales de Botswana encuentran dificultades para adaptarse a la vida escolar: el emplazamiento es desconocido, los maestros son extraños y la mayoría de las cosas que los niños confrontan son nuevas respecto a su previa experiencia.

Todos los años, cuatro nuevas escuelas primarias se suman al programa. En cada una de ellas, coordinadores de 'De Niño a Niño' se reúnen con el director, los profesores, la asociación de padres y apoderados y los miembros de la comunidad. Estos encuentros se utilizan para disponer las instrucciones para los talleres de capacitación, y para explicarles a todos los adultos implicados de qué se trata el programa. Se pone especial énfasis en la importancia de padres y profesores, trabajando juntos, de modo que la generación mayor pueda visualizar algunos de los cambios que están ocurriendo, algunas de las formas en las que las ideas tradicionales de enseñanza son y están siendo reemplazadas por métodos mas modernos.

A los niños de los tres primeros cursos se les dan sesiones de introducción, donde se les habla del contenido de la próxima clase de 'De Niño a Niño', y de cómo enseñar a sus compañeros de la preescuela. Se hacen sesiones de 45 minutos dos veces por semana, y en ellas los niños prescolares y los 'pequeños profesores' trabajan en parejas. A los niños de la preescuela se les da oportunidad de experimentar con lápices, lápices de cera, pintura y papeles. Parte del tiempo se pasa haciendo juegos, con temas como ir a la clínica, cruzando la carretera, qué hacer con las picaduras de serpientes.

Existen dos teorías relacionadas con este método de enseñanza. Una es que si los niños enseñan a los niños mas pequeños, la comunicación entre ellos es mucho mayor que si un adulto les estuviera enseñando. Los niños pequeños tienen muchas más cosas en común con los niños de mayor edad que con los adultos. Segundo, los niños de la escuela primaria adquieren más interés en el trabajo de su propia escuela porque ellos son 'pequeños profesores'. Cuando los niños menores llegan a la escuela primaria ya no tiennen entonces miedo de los 'profesores grandes' y parecen adaptarse al nuevo ambiente escolar con menores problemas.

El empleo de este enfoque también ayuda a producir mejores enfoques aprensizaje en una escala mayor. Los niños trabajan en grupos para discutir prioridades sanitarias basadas en su propio conocimiento y experiencia, y pueden hacer lo mismo en relación a otros temas. Si un niño mayor puede ayudar a otro más pequeño a practicar mejores hábitos de salud, ¿porqué no podría también ayudarlo a aprender a leer o en otros temas?

Un enfoque en vez de un programa

De 'Niño a Niño' prefiere considerarse a sí mismo como un enfoque en lugar de un programa. Es un enfoque que puede difundirse en muchas esferas de actividades fuera de los sistemas oficiales de educación y de salud. Existe el peligro de que si las actividades de 'De Niño a Niño' son relacionadas sólo con los sistemas oficiales de las escuelas, puedan convertirse en un tema más para ser ubicado en el programa de estudios.

Nuevas ideas

La introducción de las actividades de 'De Niño a Niño' no es necesariamente simple. Se encuentran problemas relacionados con actitudes y recursos. Las actitudes de los padres y miembros de la comunidad son cruciales. Si no están dispuestos a aceptar ideas 'nuevas' traídas al hogar por los niños, en especial temas que conciernen creencias tradicionales acerca de comida o enfermedad, entonces el proyecto fracasará. Los coordinadores de tales proyectos necesitan hablar con los adultos de la comunidad, mostrarles los materiales que se usaran con los niños, y sensibilizarlos respecto a las posibilidades de cambios.

Las actitudes educacionales pueden ser otro obstáculo. Los conceptos de aprendizaje activo implícitos en las actividades 'De Niño a Niño' son extraños a la mayoría de los sistemas educacionales y a todos los que trabajan con ellos, tanto administradores como profesores. Los horarios de las escuelas tienden a disponerse en periodos específicos durante los cuales se senseñan materias específicas: los profesores no están entrenados para ser innovadores; por el contrario, con frecuencia se les desalientan en estas iniciativas.

Necesidades ahora y no después

Hugh Hawes define parte del dilema como 'necesidades de después' en vez de 'necesidades de ahora'.[4] Considera la educación convencional como postergando sus objetivos: 'la mejor educación relaciona cuidadosamente los objetivos con las necesidades, pero tiende inevitablemente a concentrarse en las necesidades que los niños entrentarán a final de ciclo escolar... La aproximación "De Niño a Niño" enfoca los objetivos de otra forma para incluir las "necesidades de ahora". Enseñamos a los niños a aprender ideas y técnicas que puedan aplicar ahora mismo, esta tarde en sus hogares. Este cambio de enfoque tiene profundas implicaciones para el estatus y el propósito del ensayo/experimento, ya que no sólo liga conocimiento con actuación sino actuación con "querer hacer". Nos obliga a contrastar, por ejemplo, el valor educacional de un niño que puede responder

¿Qué es el Consejo 'De Niño a Niño'?

De 'Niño a Niño' fue iniciado en 1978 en preparación del Año Internacional del Niño en 1979. Su trabajo está basado en tres principios:

- el concepto de cuidados de la salud iniciales; el desarrollo del poder de los individuos y las comunidades para que se responzabilicen por el mejoramiento de su propia salud;
- confianza en el poder de los niños, como miembros de las comunidades, para difundir mensajes sanitarios a los niños más pequeños, pares (iguales), familias y comunidades;
- la convicción de la necesidad de una acción conjunta entre trabajadores de la educación y de la salud a todo nivel, para combinar una promoción de la educación y la salud.

El consejo no organiza sus propias actividades. 'De Niño a Niño' no organiza sus proyectos sino que se considera a sí mismo como un generador de ideas y materiales y como promotor de la distribución y adaptación a través de los sistemas de salud y educación. De este modo ideas y actividades son empleadas a la vez en ambientes formales y no formales: en escuelas, preescuelas, colegios para la capacitación pedagógica, niños y niñas exploradores, centros sanitarios, actividades con refugiados y con niños de la calle. Se sabe que las actividades de 'De Niño a Niño' actualmente se desarrollan por lo menos en 66 países.

Una organización hermana con sede en Paris, 'L'enfant pour l'enfant', se fundó en 1984 y estimula la producción de materiales y la organización de talleres así como el intercambio de información a través de los países de habla francesa.

Consejo De Niño a Niño, Instituto de Educacion, 20 Bedford Way, London, WC1H 0AL, Reino Unido.

L'enfant pour l'enfant, BICE, 19 Rue de Varenne, 75007 Paris, Francia.

fácilmente una pruba de elección múltiple sobre desarrollo infantil, pero que ignora a su hermanita bebé, con otro que ha desarrollado un deseo efectivo de jugar creativamente con el niño más pequeño y tiene las téecnicas para hacerlo.'

Lo que 'De Niño a Niño' implica no es necesariamente un aumento en recursos sino una reubicación de ellos. Muchas comunidades y países carecen de los medios para disponer de nuevos materiales, libros nuevos, nuevos centros de salud, nuevas escuelas. Pero el enfoque 'De Niño a Niño' implica una nueva forma de considerar los escasos recursos que ya existen y en usarlos de una forma diferente. En Uganda hay escasez de libros que demuestra que los niños pueden fabricarse sus propios libros. Mucha gente lamenta la falta de juguetes y materiales de juego de buena calidad para los niños, en muchos países los escolares y sus padres los fabrican con materiales de desecho. La importancia de una buena experiencia preescolar se está reconociendo cada día más en todo el mundo, pero ningún país es capaz de desarrollar un sistema de educación temprana que incluya a todos los niños del grupo de edad relevante. Los 'pequeños profesores' de Botswana están proporcionando tal experiencia para miles de niños de menor edad (ver página 4).

De Niño a Comunidad

'De Niño a Niño' también puede considerarse como 'De Niño a Comunidad'. A medida que los adultos comienzan a participar en las actividades de los niños, ellos también aprenden y adaptan sus propias actitudes y prácticas.

Para los niños mismos los beneficios son inmensos. Aprender por medio del método 'De Niño a Niño' es divertido y placentero y proporciona también al niño técnicas para identificar y resolver problemas y adquirir actitudes de confianza, paciencia e ingenio. Durante el proceso aprenden a ser ciudadanos competentes, reflexivos, interesados y participantes. También los ayuda a motivarlos para adquirir otros conocimientos, idioma, escritura, matemáticas.

Mensajes no políticos

Debemos preguntarnos, sin embargo, si 'De Niño a Niño' puede ser mal usado, si es posible su utiliza-

ción para explotación o el adoctrinamiento en vez de para la educación y el desarrollo. Puede ser, efectivamente, mal utilizado. 'De Niño a Niño' es un enfoque efectivo y por lo tanto tiene tanto poder para educar como para adoctrinar. Sin embargo, Hugh Hawes advierte dos elementos tranquilizadores. Primero, la mayoría de los mensajes no son políticos. Si un niño es salvado de una muerte por deshidratación, sarampión o quemaduras a consecuencia del conocimiento adquirido a través del programa, la vida de aquel niño sigue teniendo el mismo valor con indiferencia al sistema social o político en el cual se haya inserto. Segundo. Una 'buena educación', aunque sea acompañada por adoctrinamiento, tiene un saldo positivo. Si se le enseña a un niño la observación, la razón y a hacer preguntas, este niño conservará estas técnicas en la edad adulta.[5]

Los ejemplos que acompañan este artículo están tomados de ensayos presentados al seminario sobre 'Crecimiento De Niño a Niño y Desarrollo Infantil', realizado en Nyeri, Kenia, en noviembre 1989. El informe del seminario puede obtenerse en inglés en el Consejo De Niño a Niño, Instituto de Educación, 20 Bedford Way, London WC1H 0AL, Reino Unido. Se cobrará un pequeño importe por franqueo y empaque.

Los materiales de 'De Niño a Niño' están disponibles en inglés, francés, español, portugués, árabe, chino, gujurati, indonesio, hindi, swahili, telugu, y sesotho. Contactar al Consejo De Niño a Niño para más información (ver dirección arriba).

Referencias

1 'De Niño a Niño en Africa: hacia una estrategia de aprendizaje abierto'. *Digest* 29 UNESCO-UNICEF Programa Cooperativo, Paris, 1989

2 Hugh Hawes. *De Niño a Niño, otra vía de aprendizaje*. UNESCO Instituto para la Educación, Hamburgo 1988. ISBN 92820 1049 X

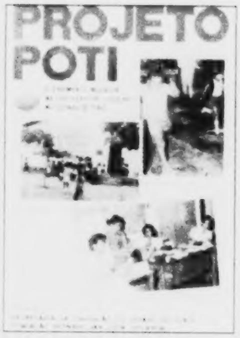
3 Ibid. p.3

4 Ibid. p.82-83

5 Ibid. p.81

Las ilustraciones que acompañan este artículo están tomados del libro *Criança par Criança* publicado por el Ministerio de Educación y Cultura, Brasil.

Intercambio



Publicaciones de Brasil

Tres de los proyectos brasileros apoyados por la Fundación, han publicados folletos (izquierda) acerca de su labor: el proyecto Reis Magos de Natal, el proyecto Poti de Piauí y el proyecto Araucária de Paraná. En Pernambuco, el proyecto Arco-Iris ha producido dos libros para ser utilizados en la capacitación de maestros: uno trata acerca de la discriminación y el segundo –titulado *O que dá pra rir dá pra chorar*– trata acerca del idioma y de cómo las palabras y las expresiones utilizadas en las escuelas de niños ricos, tienen diferentes significados en las escuelas de las 'favelas'. También de Pernambuco vienen dos libros para niños que han sido producidos por el Centro de Cultura Luz Freire en cooperación con el proyecto Arco-Iris. Están basados en cuentos tradicionales, que se suponen traídos a Brasil por los esclavos, desde el Africa. *Cinco cantigas para voce contar* trae cinco canciones con sus respectivos cuentos. La ilustración abajo es de *Pai Adao era nago*.

Brasil: alfabetismo

Un gran seminario internacional sobre alfabetismo fue llevado a cabo en Brasil, en el mes de julio. Más de 1.000 personas provenientes de toda América Latina tomaron parte. Una de las organizaciones presentes fue la del proyecto Tres Barras, apoyado por la Fundación y llevado a cabo por la Universidad Federal de Santa Maria. El proyecto Tres Barras opera en una remota área rural donde los servicios educacionales son escasos. Se centra en las actividades preescolares y en temas tales como estimulación temprana, salud, nutrición, y facilita el involucramiento de los padres en la educación de sus niños.

Brasil: perfil de la comunidad

La Fundação Fé e Alegria do Brasil, responsable del programa de Jardines Infantiles Comunitarios, de Río de Janeiro, llevó a cabo una encuesta en la comunidad de Itaguaí, donde se han propuesto trabajar. El informe de la encuesta, que viene con ilustraciones, entrega detalles acerca de la composición familiar, las acomodaciones disponibles, la situación de los niños pequeños y la necesidad de un jardín infantil. La lectura del dibujo de arriba, dice: 'ésta es la forma en que la gente que entrevistamos ve las situación de los niños pequeños en su área'. La ilustración arriba es de Carlos Alberto de Araújo Pereira.

El Salvador/Nicaragua: posibilidades en capacitación

Marisa de Martínez, directora del proyecto que trabaja con los niños de los vendedores ambulantes en San Salvador, visitó Nicaragua durante el mes de abril. Allí mantuvo conversaciones con el personal de dos proyectos apoyados por la Fundación, y pudo ver algunos de los trabajos realizados en las preescuelas. De particular interés fueron los enfoques en capacitación utilizados por los proyectos, siendo posible constatar muchas similitudes tales como los contextos en los cuales operan –barrios urbanos pobres– su interés centrado en los niños en situación irregular y la educación de padres. Se discutió acerca de la posibilidad de involucrar al personal del proyecto de El Salvador en los talleres de capacitación realizados en Nicaragua, especialmente en los de Educación Popular.

Espana: enfoque personalizado

El sistema educacional españól se está descentralizando para atender mejor las diversas necesidades locales. El Departamento Educacional de la ciudad de Barcelona, con apoyo de la Fundación, está desarrollando una nueva estructura para la educación preescolar, que va de los 0 a 6 años, y qu incluirá la

La ilustración de arriba pertenece a una serie de juegos de capacitación para grupos de promotores, y ha sido producido por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), en Chile. Se puede conseguir con CIDE, Casilla 13608, Santiago, Chile. arriba a la derecha: estudiante en un centro de atención infantil en una escuela secundaria en la ciudad de Nueva York.

recapacitación del personal de atención infantil. Involucrará a las familias y comunidades en un mayor grado, y tratará temas tales como salud e higiene. Un enfoque local, más personalizado a los servicios de atención es un elemento importante, puesto que dicha estructura va a ser implementada en la culturalmente diversa ciudad de Barcelona con sus habitantes catalanes, españoles, gitanos nativos e inmigrantes del Norte y Oeste de África.

España: la comunidad comprometida

Andalucía, al sur de España, es la región más pobre del país. Las tasas de analfabetismo, desempleo y criminalidad en algunas partes de la región, son muy altas. Por otra parte, muchas madres tienen que trabajar fuera del hogar. La ciudad de Santa Fé ha visto la necesidad de desarrollar un enfoque integral en la atención y educación para la temprana infancia, centrado en los padres como primeros educadores. Como parte de este proceso, el proyecto apoyado por la Fundación en Santa Fé, ha comenzado recientemente a formar grupos de discusión con los padres y el médico del equipo. Estas sesiones semanales tocan los temas que los padres plantean, tales como nutrición, higiene y control de esfínteres. Las reuniones han ayudado a despertar el interés de la comunidad en el desarrollo del niño, hasta el punto en que tanto madres como padres asisten a los grupos de discusión familiar con el personal del proyecto. En las recientes celebraciones de Carnaval, todos los padres, madres, abuelos y vecinos ayudaron a hacer el día más placentero a los niños.

Estados Unidos: trabajando con padres adolescentes

En la nueva fase que comenzó a fines de 1989, el proyecto de padres adolescentes de la ciudad de Nueva York, ha empezado a desarrollar un centro de atención infantil en una escuela, que fue levantado en la primera fase como modelo y centro de capacitación para 28 centros similares en escuelas secundarias. El objetivo es incentivar a jóvenes de 12 a 15 años para que se involucren en la atención infantil,

como un medio de prepararlos para la paternidad. El instalar los centros de atención infantil en las escuelas secundarias, significa también que muchos padres adolescentes pueden proseguir su educación, sabiendo que sus niños están bien cuidados. El proyecto está además explorando las formas de llegar a aquellos padres adolescentes que no asisten a la escuela, con la esperanza de estimularlos a seguir sus estudios. Se espera que los materiales desarrollados por el proyecto sean finalmente utilizados en el currículo de todos las escuelas secundarias de la ciudad de Nueva York.

Estados Unidos: reconocimiento para un proyecto de Denver

El exitoso proyecto Círculo de Enseñanza de Denver, que trabaja con indios americanos que viven en ciudades, fue elegido como un 'programa ejemplar' por la Oficina de Educación Indígena del Departamento Federal de Educación, en 1989. Como resultado, el proyecto hizo una presentación en la conferencia anual de la Asociación Nacional Indígena de Educación. El proyecto ha sido además seleccionado para ser incluido en un programa demostrativo; mientras, en otros dos sitios del país empezarán a hacerse esfuerzos para luego comenzar a desarrollar proyectos similares.

¿Alguien para mimar?

Los bebés nacen para ello, a los niños de dos años les da un berrinche por lograrlo y cada uno, desde un infante a un adulto, lo necesita. No cuesta nada y te hace sentir como un millón de dólares, de manera que sal fuera y consíguete algo, hoy. Los recién nacidos gimotean y sollozan y tan pronto como los tomas en brazos, se arriman para un buen acurrucamiento. La abuelita te dirá, probablemente, 'la estás malcriando', pero si empiezas a mimar a tus niños desde una etapa temprana, tanto ellos como tú pueden quedar atrapados. Los niños necesitan bastante práctica y la obtienen, con esos primeros pasitos vacilantes que pueden ir a caer en unos brazos cariñosos. Cuando ellos se taiman y se instalan en un aislado odio hacia el mundo, un abrazo puede sanarlos. Es uno de los más mágicos y potentes hechizos que se nos da como padres: el poderoso mimo cura-lo-todo. Es la cosa que puedes entregar a tus hijos y que no cuesta nada, pero que va recogiendo valor y riqueza. De manera que digo ¡adelante con los mimos!

Rena Grant, madre de la comunidad
(de *Community Link*, boletín del programa 'Madres de la Comunidad' de Dublín, Irlanda)

Nigeria: los niños rien

El proyecto apoyado por la Fundación en las áreas de los gobiernos locales de Oyo y Owo, está trabajando en tres frentes: la atención a la salud de la familia, la seguridad en los alimentos y el servicio para la primera infancia. En una aldea donde una pequeña preescuela está operando, se le preguntó a la gente del lugar qué había cambiado desde que la

arriba: atención infantil en Lagos, Nigeria
arriba a la derecha: Oyo, Nigeria

preescuela operaba. Respondieron que los niños se reían más, que jugaban, que la aldea no era tan silenciosa como acostumbraba ser. No es quizás una evaluación científica, pero muy decidora a decir verdad.

Nueza Zelandia: hablando con los niños pequeños

El tres por ciento de la población de Nueva Zelandia está constituido por inmigrantes recientemente llegados de Pacific Island, con sus familias. La recesión económica ha significado la pérdida de empleos para la comunidad, y ha llevado a los padres a obligar a sus hijos a que hablen en inglés y no en su idioma natal, con la esperanza de que eso los ayudará en su rendimiento escolar y a poder acceder a un empleo cuando sean mayores. Sin embargo, las investigaciones han revelado que los niños de los inmigrantes que acuden a la escuela primaria carecen de habilidades lingüísticas a nivel oral, escrito y vocabulario. Un folleto titulado *Talking and Learning*, fue recientemente producido por el proyecto apoyado por la Fundación, *Anau Ako Pasifika*, que capacita a paraprofesionales que trabajan en centros de atención infantil basados en la comunidad. El folleto, distribuido a la mayoría de las casas del país a través de una red de centros de visita al hogar, incentiva a los padres a hablar constantemente con sus pequeños hijos, en su propio idioma, para estimularlos y permitirles desarrollar las habilidades idiomáticas y la fluidez. Cuando los niños se sienten confiados, expresándose en su propia lengua, tienden a aprender una segunda, más rápidamente al asistir a la escuela básica.

Singapur: exhibición en feria del libro

El Instituto de Educación fue uno entre más de 400 expositores en el más grande Festival y Feria Internacional de Libros de Singapur que hasta ahorase haya efectuado, tuvo lugar en septiembre de 1990. La exhibición estuvo basada en un paquete de instrucciones que tomó *Singapore, my country* (Singapur, mi país) como tema, el que fue preparado por maestros y supervisores, que han estado participando en el programa de capacitación preescolar dirigido por el Instituto. Las instrucciones incluían planes

de lecciones diarias y semanales, hojas de trabajo, ayudas pedagógicas y materiales de instrucción. Se organizó un Día de la Familia, de manera que padres e hijos pudieran asistir a una de las cuatro sesiones demostrativas para ver cómo se podrían utilizar los materiales para enseñar a los niños a conocer y querer a Singapur, y cómo estos objetivos podrían ser logrados a través de actividades lingüísticas.

Feria del libro, Singapur

Suazilandia: capacitación de maestros de preescuela

Un nuevo proyecto para el perfeccionamiento de la capacitación de los maestros que trabajan en más de 200 preescuelas manejadas por comunidades a través de todo el país, comenzó a principios del año 1990. El proyecto, coordinado por el Ministerio de Educación, desarrollará un programa en servicio para maestros, continuado por un sistema de seguimiento, e incluirá el desarrollo de lecturas locales y juegos didácticos. A la vez, está en marcha un curso de capacitación paralelo para los 'maestros' con menos instrucción. La capacitación asegurará la familiarización de los participantes con la educación para la temprana infancia. El proyecto también contará con un programa educativo para los padres y la comunidad, que también se centrará en la crianza de los niños, la nutrición y la salud del niño. Como parte de su compromiso con la educación y atención de la primera infancia, el Ministerio de Educación ha acordado nombrar un supervisor para las preescuelas de cada uno de los cuatro distritos del país, con el objeto de organizar y reforzar las actividades de capacitación a nivel local, y para efectuar la vital tarea de seguimiento de los maestros capacitados cuando éstos vuelvan a sus escuelas.

Tailandia: la mayor preocupación es la seguridad

En Tailandia, la Fundación está apoyando a la Organización de las Naciones Unidas para la Ayuda en la Frontera (UNBRO), en un proyecto de infancia temprana, con las Asociaciones de Mujeres Khmer (KWA) de los campos de refugiados en la frontera de Kampuchea. Los siguientes textos son extractos de una carta enviada por un funcionario de la mencionada organización de las Naciones Unidas.

'Todos los campos en la frontera son enormes descampados. El viento los traspasa, esparciendo basura sobre todos. En la noche, la temperatura puede bajar bastante. Como no hay electricidad, muy poco keroseno y pocas velas, los campos están casi totalmente a oscuras. En noches sin luna o con nubes, es imposible transitar por ellos. La mayoría de la gente se acuesta a las 7.30 p.m., y comunmente se levanta a la madrugada. Todos los campos se encuentran muy cerca de la frontera, así que el sonido del bombardeo puede oírse casi todo el día. Cada una de las personas de estos campos se han escapado de las bombas que explotaban a su alrededor. La gente recuerda a sus familiares muertos, a niños perdidos durante las evacuaciones y el abandono de todas sus posesiones en busca de la seguridad en otro campo vacío y frío.

'La mayor preocupación de la gente es la seguridad. Cuando hay peligro de guerra o batalla cerca, las personas recogen sus pocas pertenencias y esperan. Las clases se interrumpen así como los programas de alimentación y las actividades recreativas.

'Es difícil para el personal de las ONGs y para la UNBRO cumplir con los requerimientos de asistencia a nuestras clases de capacitación, cuando la gente está tan asustada. Los programas de la KWA son manejados en su mayoría por mujeres cuyos padres e hijos están luchando en Kampuchea, algunos de los cuales nunca regresan, o regresan sin brazos, o sin piernas o sin ojos.

'La semana pasada me encontré con algunos estudiantes Khmer, todos rondando los 25 años. Estaban aprendiendo métodos sociales de trabajo: como identificar a la gente que tiene una profunda depresión, gente que casi nunca deja sus casas, raramente participa en las actividades del campo, etc. Después de conversar con estos estudiantes caí en la cuenta de que ellos también están sufriendo los mismos síntomas que la gente a la que tratan de ayudar.

'A menudo olvido la profunda pena y desamparo que esta gente siente. Por fuera, ellos sonríen, tienen niños, trabajan diariamente con nosotros. Progresan al aprender nuevas técnicas, nuevos idiomas. Su habilidad de sobrevivir cada día es un testimonio de la flexibilidad del espíritu humano. Pero bajo de la

superficie, hay miedo y pena, gente esperando la paz y alivio fuera de estos campos.

'Anoche se podía escuchar el bombardeo. Sentado en mi casa, a 20 kms. del Site II, pensaba en la gente que estaba dentro de las oscuras casas de bambú del campo. ¿Podría yo ir a clases al día siguiente sabiendo que mi familia está en peligro? ¿Podría estudiar mis lecciones o enseñar a mi hijo el alfabeto teniendo una guerra tan cerca?'

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos

¿Un faro para el futuro?

'Nosotros, los participantes en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, reafirmamos el derecho de todos a la educación. Tal es el fundamento de nuestra determinación individual y colectiva de conseguir la educación para todos. Nos comprometemos a actuar en colaboración dentro nuestras propias esferas de responsabilidad, tomando todas las medidas necesarias para alcanzar los objetivos de la educación para todos. Juntos apelamos a los gobiernos, a las organizaciones interesadas y a los individuos para que se sumen a esta urgente empresa. Las necesidades de aprendizaje básico para todos pueden y deben ser satisfechas. Nunca ha habido época más favorable para comprometernos a proporcionar oportunidades básicas de aprendizaje a todos los seres humanos del mundo.'

Estas palabras fueron pronunciadas, en sus respectivos idiomas, por los 1.500 delegados y observadores que asistieron a la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en Jomtien, Tailandia, el 9 de marzo de 1990. El párrafo pertenece a la Declaración que había sido adoptada unánimemente algunos momentos antes.

Esto ocurrió en la sesión de clausura de una conferencia de cinco días, cuyo objetivo fue realizar por la educación lo que la conferencia de 1978 en Alma Ata, URSS, efectuó por el cuidado de la salud primaria. Fue un intento de concentrar los propósitos y recursos de gobiernos, agencias internacionales, organizaciones no gubernamentales (ONGs), maestros, padres y comunidades, en la necesidad de mejorar las oportunidades educacionales en todo el mundo.

Grandes problemas

Algunas de las estadísticas que circularon durante la conferencia mostraron las carencias:

- más de 100 millones de niños, incluidas al menos 60 millones de niñas, carecen de acceso a la educación primaria;
- más de 960 millones de adultos, dos tercios de los cuales son mujeres, son analfabetos;
- al menos 40 millones de los 100 millones de niños que iniciaron su educación en 1990, abandonarán antes de completar su educación primaria;
- el gasto gubernamental en educación en los países en vías de desarrollo ha disminuido del 13 al 10 por ciento en los presupuestos nacionales entre 1972 y 1985;
- la ayuda oficial para el desarrollo de la educación cayó igualmente, de un 17 por ciento en 1979 a sólo 10,5 por ciento en 1987.

Los participantes, representando a más de 150 países, 32 organizaciones de la ONU y otras organizaciones intergubernamentales, y 137 ONGs, se reunieron en el hotel Ambassador City de Jomtien, un enorme hotel de 2.600 habitaciones, con un completo centro de conferencias. Las sesiones plenarias diarias dieron la oportunidad para discursos, incluyendo importantes anuncios de los directores de las cuatro principales agencias patrocinadoras, en cuanto a que ellas tratarían de duplicar su apoyo finan-

El logotipo original de la Conferencia Mundial (a la izquierda), así como algunos de los primeros borradores de los documentos de la conferencia, adolecieron de una falta de consideración sobre la importancia de los primeros años. Sin embargo, Robert Myers, del Grupo Consultivo sobre el Cuidado y Desarrollo de la Primera Infancia, sugirió una versión alternativa. La Fundación pidió a la ilustradora Pia Mobouck un diseño en base de esa idea y ésta produjo el logo de la derecha, que muestra que el aprendizaje comienza con el nacimiento.

ciero para iniciativas educacionales, en particular aquellas que se concentran en el servicio de 'educación básica'.

Al mismo tiempo, 47 seminarios en forma de 'mesas redondas' se concentraron en la discusión de temas de gran significación: 24 de los talleres examinaron la situación de la educación en un país en particular o en grupos de países; entretanto, el resto de los 23 talleres cubrieron temas tales como la importancia del cuidado y educación de la primera infancia, educación sobre el medio ambiente, la salud, la población, el financiamiento de la educación y la educación de mujeres y niñas.

Estos talleres fueron complementados con 67 exposiciones, los que ayudaron a mostrar gráficamente algunas de las iniciativas que se llevan a cabo en la actualidad, para proporcionar educación para todos.

En otro plano, un grupo de 30 representantes trabajaron diligentemente para integrar más de 60 correcciones a la propuesta Declaración mundial sobre Educación para Todos y al Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

La cuestión de la deuda

Una problemática que surgió con gran fuerza durante la conferencia, fue la cuestión de la deuda. Muchos representantes de numerosos países en vías de desarrollo y de ONGs, señalaron que proporcionar educación para todos será una tarea difícil, si no imposible, dado el peso de la deuda que agobia a los países en vías de desarrollo. El problema de la igualdad de oportunidades educacionales –el acceso de niñas y mujeres a la educación– también fue enfatizado en diversas oportunidades. Otro tema que se discutió ampliamente fue el rol innovador de las ONGs que actúan en el campo educativo. El hecho de que hubiera casi tantos representantes de ONGs como de los gobiernos, y el que las ONGs estuvieran por primera vez asistiendo a una conferencia de la ONU, como participantes con voz y voto y no como observadores, fue un claro reconocimiento para las ONGs, las que deben ser consideradas como socios legítimos en la búsqueda de la educación para todos.

Auspiciadores de la Conferencia:
Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD); Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); Banco Mundial.

Co-auspiciadores:
Banco del Desarrollo para Asia; Gobierno de Dinamarca; Gobierno de Finlandia; Banco Interamericano de Desarrollo; Organización Islámica para la Educación, la Ciencia y la Cultura (ISESCO); Gobierno de Japón; Ministerio Noruego de Cooperación al Desarrollo; Gobierno de Suecia; Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP); Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos de América (USAID).

Auspiciadores asociados:
Gobierno de Australia; Fundación Bernard van Leer; Agencia de Desarrollo Internacional Canadiense; Comisión Económica y Social para Asia y el Pacífico (CESAP); Centro Internacional de Investigación sobre el Desarrollo (CIID, Canadá); Gobierno de Italia; Gobierno de Suiza; Organización Mundial de la Salud (OMS).

Importancia de la primera infancia

Para la Fundación, que fue uno de los patrocinadores asociados de la conferencia, se trató de una oportunidad para reafirmar la importancia de la primera infancia. A través de una mesa redonda, una exposición y sus aportes a la Declaración y el Marco de Acción, el mensaje de que existe vida y oportunidades educacionales antes de iniciarse la educación primaria, se logró incorporar durante la conferencia. Igualmente, se asimiló la idea de que las mejores oportunidades de éxito son aquellas que emergen de la base, las que involucran a los padres y a la comunidad en la planificación y la implementación de programas educacionales que corresponden a sus necesidades.

Una Declaración concreta

Al clausurar la conferencia, James Grant, director Ejecutivo de UNICEF, expresó que la Declaración fue 'la más concreta que hayamos tenido el coraje de respaldar a nivel internacional'. Sin embargo, considerada en relación con las discusiones previas a la conferencia, acerca del desarrollo de una 'nueva visión' que permitiera dar un salto adelante, existió cierta desilusión explícita respecto al proceso. A un delegado caribeño se le escuchó decir que si 'esto representaba la flor y nata de los educadores del mundo, muchos de ellos deberían volver a la escuela'.

Cuando se inaguró la conferencia, se mencionó que Jomtien –que significa 'gran vela' o 'la luz más brillante'– podría ser un faro luminoso para el mejoramiento de la educación en todo el mundo. Habrá que ver si todo se hará efectivo, lo que dependerá de la aplicación de tan altos ideales al trabajo práctico de campo. Dependerá de la habilidad de los gobiernos, las agencias internacionales, las ONGs, los educadores, los padres y las comunidades para desarrollar nuevas y efectivas asociaciones, que faciliten una mayor responsabilidad, compromiso y poder de decisión de parte de las grandes mayorías afectadas: aquellas cuyos niños no están recibiendo en la actualidad oportunidades educacionales a las cuales tienen derecho.

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos

Desarrollo de un programa de acción

El proceso de preparación de la 'Declaración Mundial sobre Educación para Todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje' y el 'Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprensizaje', demoró varios meses y se extendió a través de todos los continentes.

Un primer borrador fue preparado por el secretariado de la conferencia y discutido durante varias reuniones preparatorias, tras lo cual se repartió una versión corregida, para una discusión más amplia entre los gobiernos, las agencias internacionales y las agencias no gubernamentales (ONGs). Especialmente útil fue la retroalimentación de nueve consultas regionales realizadas a fines de 1989 e inicios de 1990, que aportaron sugerencias para hacer cambios en los documentos.

Federico Mayor, Director General de la UNESCO, dijo en su discurso inagural en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, que pensaba que gracias al proceso de consulta 'se había encontrado un terreno común entre diferentes preocupaciones y puntos de vista. El proceso de consulta regional enriqueció nuestro pensamiento y ayudó a clarificar los peligros de condiciones inflexibles para la concesión de ayuda. Nos ha hecho ver que la educación básica es un cimiento sobre el que debemos construir, y que nunca debería ser considerada como la meta final. Ha demostrado que el valor instrumental y económico de la educación, debe ser complementado con la fuerza creativa y facultadora de poder que es inherente a toda buena educación. El proceso de consulta también nos ha recordado que, aunque es de gran importancia lo que la gente aprende, la educación básica es también un proceso de aprendizaje acerca de cómo aprender a lo largo de una vida. Nos ha enseñado, por último, la necesidad de armonizar la búsqueda de efectividad con una preocupación por igualdad y compasión. Los documentos que provienen de este proceso de consulta reflejan una visión mucho más amplia acerca de cuáles son las necesidades básicas de aprendizaje y de cómo satisfacerlas'.

No obstante, durante la conferencia, 67 proposiciones de enmiendas se entregaron a los participantes, conteniendo cientos de sugerencias de cambios a los documentos. Fred Wood, Sub-director Ejecutivo de la Fundación, se integró como miembro del comité redactor encargado de la tarea de armonizar las enmiendas.

Puntos sobresalientes de la Declaracion Mundial sobre Educación para Todos

Cada persona –niño, joven o adulto– deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.

La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.

La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes.

La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y en suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Igualmente, la atención debe concentrarse en los grupos desasistidos, tales como los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan, las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación. También es preciso tomar medidas para que las personas impedidas tengan garantías a la igualdad de acceso a la educación.

La educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar y de obtener el certificado final. Enfoques activos y participativos son particularmente valiosos para asegurar que los que aprenden alcancen su máximo potencial. Así como los profesores y otros trabajadores de la educación tienen un importante papel, también las comunidades y las familias lo tienen, dado que el aprendizaje se inicia con el nacimiento.

El campo de acción de la educación básica debe basarse en un sistema integrado que incluye:

- Cuidado temprano y la educación inicial de la infancia
- Educación primaria debe ser universal
- Variedad de programas de educación convencionales y no convencionales para jóvenes y adultos que incluyan alfabetismo y entrenamiento técnico
- Empleo de todos los instrumentos útiles y los canales de información, comunicación y acción social para informar y educar a los individuos acerca de las cuestiones sociales.

Todos los que aprenden deben recibir nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo que necesitan para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella.

Puntos sobresalientes del Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje

La finalidad principal es satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos.

Los objetivos intermedios pueden formularse a nivel nacional de acuerdo a las siguientes propuestas:

- Expansión de la asistencia y de las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas las intervenciones de la familia y de la comunidad, especialmente para los niños pobres, desasistidos e impedidos
- Acceso universal a la educación primaria hacia el año 2000
- Mejoramiento de los resultados del aprendizaje de modo que un porcentaje convenido de una muestra de edad determinada alcance o sobrepase un nivel dado de logros de aprendizaje considerados necesarios
- Reducción de la tasa de analfabetismo de los adultos a la mitad del nivel de 1990 para el año 2000
- Ampliación de los servicios de educacion básica y de capacitación a otras competencias esenciales necesarias para los jóvenes y adultos, evaluando la eficacia de los programas en función de la modificación de la conducta y del impacto en la salud, el empleo y la productividad
- Aumento de la adquisición por los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y para conseguir un desarrollo racional y sostenido por medio de todos los canales de la educación, comunicación y acción social.

En todos los casos, las metas de rendimiento deben incluir la igualdad entre ambos sexos.

'Desde mi punto de vista se han presentado varias proposiciones nuevas y diferentes que harán que la Declaración de Jomtien se diferencie de las anteriores. Primero, está la declaración general que la educación se inicia con el nacimiento. La crianza del niño pequeño, antes de que cruce la puerta de la escuela, puede ser un elemento fundamental en el logro de una educación para todos. En este sentido, el niño en edad preescolar –y según la atención y el estímulo que reciba– se convierte en la primera piedra sobre la cual el edificio completo de "la educación para todos" se asienta.

'En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, está la participación de los padres. Las reuniones internacionales sobre educación han tendido a tratar largamente sobre los derechos de los profesores como los encabezadores del proceso de educación formal. Las discusiones de Jomtien sobrepasaron este tema. El papel de los profesores fue debidamente reconocido; sin embargo, otros roles fundamentales fueron también reconocidos: aquellos de los padres, de otros niñeros y, en realidad, de todos los trabajadores que cuidan de la salud y educación de los niños. Este punto fue bastante audaz para una conferencia internacional sobre educación.

Basándose en esto, hubo consciencia de que tenemos ir mas allá de los supuestos aceptados acerca de cómo se proporciona la educación. Está claro que esto no puede ser asunto sólo de gobiernos y burócratas. Los padres han demostrado lo que son capaces de hacer por sus hijos. Y han probado que defenderán lo que han conseguido con sus propios esfuerzos. Igualmente, existe la necesidad de mirar con nuevos ojos el problema de cómo los medios de comunicación de masas pueden utilizarse como un recurso educacional, especialmente en áreas tales como el alfabetismo de adultos. En general, el tema de las nuevas alianzas y asociaciones debe ser considerado seriamente si se quieren conseguir progresos iniciales hacia "la educación para todos".

'Por último, hubo un elemento de realismo reconfortante, cuya fuente reside en la crisis educacional que afecta a la mayoría del mundo en vías de desarrollo. ¿Cómo –preguntaron muchos– pueden ustedes pedirnos que incrementemos nuestra cobertura educacional cuando al mismo tiempo nuestros presupuestos están siendo severamente estrujados, y nuestros recursos para el sector social se ven reducidos cada día más?

'Este argumento de disputa, que quedó sin resolver, condujo al debate más acalorado en el momento de formular la Declaración Mundial. ¿Era posible abogar –como lo querían la mayoría de las agencias más poderosas– por la obtención de "una educación para todos para el año 2.000"? Resultó refrescante la llamada a volver al realismo expresada con vehemencia por muchos de los mismos países en vías de desarrollo. No existían soluciones fáciles para conseguir nuevos recursos presupuestarios que pudieran eliminar los problemas de calidad y cantidad que afectan la obtención de ése objetivo para el año 2.000. La conferencia acordó –y acogió en la Declaración– el que la educación básica universal debe establecerse como una *meta* para todos, para fines de siglo. La obtención de esa meta, sin embargo, debe ser preocupación de cada uno de los gobiernos que trabajan dentro de sus propias, y a veces amargas, realidades presupuestarias.'

La deuda impide la educación

'La deuda externa detiene nuestra lucha por el desarrollo económico, conspira contra nuestros esfuerzos por asegurar la educación y nos niega los fondos existentes para los proyectos educacionales', expresó el presidente de Ecuador, Rodrigo Borja, a los delegados, durante la ceremonia inagural de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.

Hablando en nombre de las naciones de América del Sur, de América Central y del Caribe, señaló que los países en vías de desarrollo 'están pidiendo enérgicamente por esfuerzos no convencionales para resolver el problema de la deuda. Lo que debemos obtener de los acreedores internacionales es un sentido de justicia y equidad.'

La crisis en Africa

Sus palabras fueron aplaudidas calurosamente, y repetidas en numerosas ocasiones durante la conferencia. El Presidente de Kenia, Daniel T. arap Moi, dijo que la conferencia debería considerar formas de convertir los pagos de la deuda a las monedas locales de las naciones deudoras, y dedicar los fondos al desarrollo. Expresó a la conferencia que el continente africano todavía sigue financiando el desarrollo industrial de las naciones desarrolladas, con su mano de obra barata y sus materias primas. 'Desgraciadamente, Africa, en respuesta, continúa recibiendo un trato muy desventajoso por su generosidad. Por cada unidad de asistencia que Africa recibe de las naciones desarrolladas, el continente tiene que devolver el equivalente de tres unidades. Por lo tanto, es urgente, así como es inevitable, que las agencias internacionales de desarrollo y los poderes mundiales resuelvan la crisis de la deuda que enfrenta Africa y los demás países en vías de desarrollo.'

Postergación del pago

Filipinas solicitó una postergación del pago de su deuda al Banco Mundial para destinar más fondos de sus limitados recursos financieros al mejoramiento de su educación. Se estima que en 1990, un 46 por ciento del presupuesto nacional del país iba a estar destinado a la cancelación de la deuda externa, mientras que sólo el 13 por ciento estaría destinado a la educación. 'Sin la carga del pago de la deuda, nada menos que el 25 por ciento de nuestro presupuesto podría destinarse a la educación', dijo Lourdes Quisumbing, Secretaria General de la comisión nacional de Filipinas para la UNESCO.

El Presidente del Banco Mundial, Barber Conable, mostrándose de acuerdo en cuanto a que la deuda era un serio obstáculo al desarrollo nacional y al financiamiento de la educación, manifestó: 'la crisis de la deuda es real, pero desgraciadamente no puede ser olvidada'. Señaló también que la cancelación de la deuda entraría en contradicción con el mandato de la entidad multilateral, y rechazó enfáticamente que los ajustes estructurales estuvieran ligados a las reducciones del financiamiento de la educación. 'Mucha gente está confundida entre el dolor de la enfermedad y el dolor del remedio. Existen un montón de problemas que tienen que ver con las prioridades de los gobiernos, y que se deben a los tiempos difíciles, los que no son causados por los ajustes pero que hacen los ajustes necesarios.'

Un delegado de Benín intervino acerca del tema diciendo que había sido el consejo del Banco Mundial el que había conducido a su país a la situación actual. De acuerdo al programa de ajuste estructural del Banco, a Benín se le aconsejó la reducción del monto de gastos del sector gubernamental, por medio de la congelación de todos los gastos de servicio social, incluida la educación. Un plan de jubilación adelantado para profesores y otros funcionarios del gobierno fue realizado, con la supervisión del Banco para cortar gastos 'excesivos'. Como consecuencia, ahora existían pocos profesores capaces de responder a la nueva decisión del Banco de convertir los préstamos para la educación básica en una prioridad. La respuesta de Conable fue que el Banco actualmente se ha vuelto más comprensivo con respecto de las diversas necesidades de sus países miembros.

> 'Lo que debemos obtener de los acreedores internacionales es un sentido de justicia y equidad.'

Adrian Verspoor, Jefe de la División de Educación y Empleo del Banco, reconoció que en el pasado se habían hecho algunas recomendaciones erróneas sobre ajustes estructurales. 'A principios de los 80 no entramos lo suficiente en detalles', expresó, lo que condujo a socavar inversiones a largo plazo tales como la educación.

El Secretario de Educación de la India, Anil Bordia, formuló una observación de advertencia al insistir que las naciones endeudadas no pueden permitir que instituciones extranjeras impongan requerimientos sobre sus políticas educacionales, como condición de los grandes préstamos externos.

Reduciendo gastos militares

William Draper, Administrador del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), pidió prestar especial atención a la reducción de gastos militares en los países en vías de desarrollo. Dijo que los gastos militares han aumentado casi tres veces más rápido en los países en vías de desarrollo así como en los países desarrollados, en los últimos 30 años. 'En muchos países en vías de desarrollo –algunos de ellos entre los más pobres– los gastos militares son de dos a tres veces mayores que la inversión en salud y educación. Seguramente en el nuevo clima de los noventa, elecciones más racionales deben llegar a ser posibles', manifestó.

Opiniones similares salieron a la luz, como resultado de un estudio encargado por UNICEF y efectuado por el economista Christopher Colclough y el educador Keith Lewin, del Instituto de Estudios para el Desarrollo de la Universidad de Sussex, Reino Unido. El estudio 'Educando a Todos los Niños: el desafío económico para los Noventa', sugiere que una suma próxima a US$ 58 billones será necesaria dentro de los próximos 10 años, para poder dar seis años de escuela a todos los niños de los países más pobres y más endeudados. La reducción de los presupuestos militares a la mitad, la tasa de crecimiento del resto de los gastos de gobierno entre hoy y el año 2000 podría generar 24 billones de dólares, opinan los autores. Con esto, más algunas reformas en políticas educacionales, podrían faltar cerca de US$10 a US$13 billones, que podrían ser aportados por los países industrializados durante la próxima década, sumas en lo posible fuesen concedidas como subvenciones en vez de préstamos.

Hubo considerable escepticismo acerca de la transferencia de fondos de presupuestos militares a la educación. Varios delegados africanos señalaron que el contexto político –frecuentes insurrecciones, guerras civiles y gobiernos militares– hacían imposible la reducción del presupuesto de defensa. El profesor Errol Miller de Jamaica, señaló que su país no tenía presupuesto militar del cual transferir fondos.

Al término de una semana de conferencia, había quedado bastante claro que la deuda externa impide los esfuerzos por lograr educación para todos. Sin embargo, las soluciones efectivas al problema todavía están por encontrarse.

Los dibujos de las páginas 10, 13 y de aquí abajo, pertenecen a Doug Brunner

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos

Educación de la mujer

El penúltimo día de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos coincidió con el Día Internacional de la Mujer, el 8 de marzo. Sin embargo, a pesar del hecho de que casi dos tercios de los analfabetos del mundo son mujeres y niñas, el día pasó casi inadvertido en la conferencia, en su mayoría compuesta de hombres. Este artículo está basado en su mayor parte en el informe de Evelyne Giradet, una periodista de uno de los diarios en lengua inglesa de Tailandia, *The Nation* y esboza algunos de los obstáculos a la educación femenina y las opiniones de algunos de los delegados acerca de su posible solución.

Aunque millones de niñas y mujeres de todo el mundo demuestren vehementes deseos de aprender, muchos obstáculos impiden su paso. Durante los años de crianza de sus hijos, las clases son con frecuencia interrumpidas o discontinuas, para poder cuidarlos. 'Solamente el hecho de dar a luz deja poco tiempo o energía para otras preocupaciones como aprender a leer y escribir', señala Agneta Lind, de la Agencia Internacional de Desarrollo Sueco.

En la mayoría de las sociedades más discriminadoras respecto al género, se impide a las mujeres el acceso a la educación, debido a un complejo de presiones económicas, religiosas y culturales. En numerosos países, muy a menudo el marido desalentará a su mujer en tomar parte en programas de educación de adultos, debido al miedo de que esto la haga descuidar sus deberes domésticos, o la vuelva consciente de las condiciones opresivas que sufre en el hogar. En Yemen, hay una tendencia a retirar a las niñas de la escuela a la edad de 10 o 12 años, si no existe una institución aparte para las niñas. Kiran Dhingra, Directora de Educación Primaria del Ministerio de Educación de la India, dice que las opiniones tradicionales de los países del sur de Asia que impiden la educación de las niñas, deben ser cambiadas. 'Los puntos de vista predominantes en la India son que las mujeres no son iguales y nunca serán iguales, que son frágiles y que deben ser cuidadas, que una mujer nunca puede producir tanto como un hombre y que su papel consiste en permanecer en el hogar. La conclusión es que no se debe malgastar el dinero enviando a las niñas a la escuela.'

Incluso si una niña ha tenido la oportunidad de cierta educación, ha menudo ocurre que la subordinación y la discriminación sexual son reforzadas por las escuelas. 'Una de las mayores luchas en muchos de los países de América Latina, consiste en cambiar la actitud machista que es usada en la sala de clases', dice NIgel Fisher, Secretario de la Comisión Ejecutiva de la conferencia. Materiales escolares, como libros de texto, y profesores varones tratan a las estudiantes como seres inferiores.

Un ultraje sui generis

Todos los directores de cuatro principales agencias auspiciadoras de la conferencia, se refirieron a la importancia del mejoramiento de las oportunidades educacionales de las mujeres en sus discursos de la reunión y en otras sesiones. Por ejemplo, el presidente del Banco Mundial, Barber Conable, dijo que 'la educación de la mujer significa educación de la

ONGs: una fuerza creativa

A los representantes de las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) les fue otorgado estatus similar al de los reprentantes de los gobiernos en la conferencia de Jomtien. En el pasado, en tales eventos se les consideraba como observadores en vez de delegados, y tuvieron menos oportunidades de participar en todos los actos de la conferencia.

Pero como todas las cosas nuevas, todavía quedaban ciertos detalles por afinar, y algunos representantes de las ONGs encontraron que la organización de la conferencia no se diferenciaba mucho de las anteriores. En vez de que todos las ONGs presentes tuvieran oportunidad de expresar sus opiniones individualmente, por ejemplo, en las sesiones plenarias, tuvieron que elegir a un portavoz para que representara sus opiniones colectivas. Sin embargo, debido a la escasez de tiempo igual cosa debieron hacer muchas de las delegaciones de gobiernos. Las ONGs, con un larga experiencia de trabajo conjunto en colectivos y redes de trabajo, estaban tal vez mejor preparadas para tal proceso.

Daniel Wegener, de la Comunidad Internacional Baha'i, que representó a las ONGs como uno de los 11 vicepresidentes de la conferencia, indicó que la idea de 'la educación para todos' no era desconocida para las ONGs. 'Hemos estado trabajando en proyectos con esos objetivos desde hace décadas. Y no nos vemos como dependientes de las soluciones respecto a problemas de deudas para poder funcionar', expresó.

El Director Ejecutivo de UNICEF, James Grant, recalcó que las ONGs 'han demostrado su extraordinaria capacidad para catalizar gente para el desarrollo basado en la confianza en sí mismo. Actuando como facilitadores, a menudo a niveles locales y comunitarios, ayudan a crear y mantener un diálogo en las orgamnizaciones de base. Los gobiernos deberían prestar mayor atención que la que actualmente conceden, al uso de la creatividad, la efectividad y el compromiso de las ONGs, para ayudar al reconocimiento del poder propio de la gente. Los gobiernos debieran ampliar el espacio político para que las ONGs puedan actuar más efectivamente.'

Durante una sesión de mesa redonda acerca del rol de las ONGs en el alfabetismo, se hicieron también observacione en el sentido que las ONGs no deberían ser simplemente consideradas como baratas fuentes de trabajo o como sistemas de reparto, ya sea para los gobiernos o para las agencias multilaterales. Las ONGs tienen sus propios programas, a menudo creados como consecuencia de sus estrechos lazos con los grupos de base. Para reforzar este punto, las ONGs emitieron una declaración de siete puntos al final de la conferencia. La declaración resumió sus principios de participación en actividades de seguimiento, acentuó la necesidad de respetar la autonomía de las ONGs y pidió representación en todas las estructuras convencionales para la implementación de la educación para todos. La declaración también repitió la petición de Grant acerca de políticas explícitas que provean espacio político a las ONGs.

nación' y describió la situación actual como 'un ultraje sui generis'.

Sin embargo, algunas de las delegadas femeninas que asistían a la conferencia, no quedaron muy convencidas respecto a estas muestras de solidaridad. 'Las agencias se han comprometido solamente por escrito, pero son muy pocas las que han puesto en marcha, concretamente, todas sus promesas', dijo Njoki Wainaina, de la Red de Desarrollo y Comunicaciones de Mujeres Africanas, con base en Nairobi. 'Las estructuras y el liderazgo permanecen igual, y las mujeres siguen teniendo un perfil muy bajo en estas agencias internacionales.'

También expresó sus críticas Lalita Ramdas, de la Agrupación Internacional para el Alfabetismo del Sur de Asia, quien acusó a Conable de 'retórica sin ningún fundamento' y puso a prueba la caracterización que él hizo de la educación como 'un bloque de construcción' de la economía. 'El enfoque del Banco Mundial y otros, es considerar la educación enteramente en relación con su función utilitaria. La gente es vista como un capital que debe convertirse en algo productivo: de este modo la relación entre la mujer y el alfabetismo se vuelve muy clara. Incluso el papel de la mujer en el mejoramiento de la salud y la nutrición de sus niños, es visto, fundamentalmente, como un cálculo de productividad económica'.

Varios delegados comentaron que mientras la conferencia se concentraba en los niños, las mujeres eran incluídas en las discusiones meramente en relación a sus papeles de madres. Según Agneta Lind, del SIDA, 'la importancia de la educación femenina ha sido discutida únicamente en el sentido de convertir a la mujer en una mejor madre: se declara permanentemente que el alfabetismo de la mujer bajará el promedio de fertilidad y mejorará la salud de los niños'. 'Esto –opina ella– sigue confinando a las mujeres a sus roles tradicionales.'

El Ministro de Educación de Zimbabwe, Fay Chung, indicó que el papel que jugaron las mujeres en la lucha por la independencia de su país, fue importante para un cambio de actitud tanto en las mujeres como en los hombres. Debido a que las mujeres han sido vistas como frágiles e indefensas, les fue posible viajar de pueblo en pueblo mobilizando y organizando. Añadió: 'el poderoso papel que jugaron las mujeres durante la revolución y la capacidad que mostraron, ha hecho imposible la vuelta atrás. Ellas han utilizado el avance en beneficio de la educación femenina.'

Y esto, agrega Chung, es más importante que todas las leyes y políticas que abordan el problema de la diferencia entre los sexos. 'Se pueden aprobar todas las políticas que se deseen. Ahora bien, que sean llevadas a cabo es una historia diferente. Sólo con un cambio de actitudes existe suficiente compromiso político para realizar cambios.'

La determinación de aprender

Parte de este cambio involucra a las mujeres mismas, así lo piensa Anita Dighe, de la Unidad de Extensión y Educación Continuada para Adultos, de la Universidad Jawaharlal Nehru, en India, quien señaló: 'Las mujeres mismas generalmente no están convencidas de sus propias habilidades o de su importancia: la concientización acerca de su género debería ser parte de su educación. Una vez que una mujer adquierè un sentimiento de su propio valor, ella buscará más conocimientos y estará más decidida a aprender.'

Sin embargo, las mujeres no son sólo las únicas que pueden cambiar sus actitudes, y se repitió varias veces durante la conferencia, que las mujeres y los hombres deben trabajar conjuntamente para conseguir igualdad en el terreno educacional. Como lo expresó una mujer de Etiopía, 'me preocupa que sean sólo las mujeres las que se refieran al alfabetismo femenino. No es solamente un problema que atañe a la mujer, es un problema de toda la sociedad. Los hombres deberían comprometerse a trabajar con nosotras.'

Noticias

Seminario en Florencia

La necesidad de ir más allá de la sobrevivencia del niño a una estrategia integrada de sobrevivencia y desarrollo infantil, fue la conclusión mas importante del primer seminario global sobre desarrollo del niño auspiciado por UNICEF. El seminario de tres semanas de duración realizado en el Centro Internacional para el Desarrollo del Niño de UNICEF en Florencia, Italia reunió a 24 participantes de países en vías de desarrollo.

El principal objetivo del seminario fue presentar el conocimiento científico más reciente y los abordajes conceptuales en el campo del desarrollo del niño así como las formas de la evaluación de programas de desarrollo de la primera infancia, teniendo en cuenta la extracción de políticas y lecciones de programación de estas experiencias. El tema que se repitió a través del seminario fue cómo aprovechar las oportunidades que nacen naturalmente dentro de una familia para ayudar al desarrollo total del potencial del niño.

El seminario advirtió que entre los problemas que aún deben ser superados en muchos programas de desarrollo de la primera infancia, la integración y participación o capacitación todavía ocurren más a menudo en teoría que en la práctica misma. El seminario también advirtió que la rápida expansión de los programas desde un proyecto piloto a una actividad en gran escala puede conducir a un descenso en calidad, y algunas veces a un aumento de costos. El seminario también subrayó las dificultades para alcanzar madres y niños con alto riesgo, y para asegurar fuentes de ingresos para facilitar una mayor atención y el mantenimiento de la calidad del programa.

Los participantes vieron la necesidad de abordar estos problemas en una forma más concertada como un desafío creciente para los años que vienen, incluyendo la forma de cómo integrar los temas del desarrollo de la primera infancia en los programas que ya existen, y los temas orientados estrechamente hacia la salud y la nutrición del niño.

Escuchen a la gente

"Los proyectos de desarrollo pueden ser más efectivos si incorporan mejor el punto de vista de la gente que se intenta beneficiar."

Este es uno de los numerosos consejos útiles que aparecen en un libro sobre la evaluación participante-observador de los proyectos de desarrollo por Lawrence F. Salmen. El libro *Listen to the People* (Escuchen a la gente), describe la experiencia del autor que vivió varios meses en dos proyectos habitacionales en Bolivia y Ecuador.

Al examinar los proyectos por medio de los ojos de la gente que vive en ellos, Salmen fue capaz de explicar algunos fracasos de los proyectos y de identificar algunos de sus inesperados beneficios. Al compartir las vidas de los habitantes de los barrios pobres pudo entender las frustraciones y duras realidades económicas de su existencia y supo de necesidades que no son aparentes para una observador de fuera.

El libro registra los antecedentes de los dos proyectos y da ejemplos de los tipos de análisis cuantitativos y cualitativos que fue posible hacer por medio del abordaje participante-observador. Al ser capaz de devolver esa información a los realizadores del proyecto, se pudieron realizar cambios que mejoraron el impacto de los proyectos. El libro también señala cómo abordajes similares fueron utilizados en Brazil y en Tailandia empleando observadores locales que han sido instruidos concienzudamente y a los que se dió un entrenamiento básico. Destaca también algunas ideas acerca de la metodología, con una advertencia acerca de que la evaluación participante-observador, como el desarrollo mismo, es un proceso que es alterable dependiendo del lugar.

La enseñanza fundamental que se deduce es que "el diseñador y el administrador efectivo, en persona o a través de los ojos y oídos de otros, debe estar allí, con la gente que quiere ayudar, el tiempo que sea necesario para enterarse de lo que sienten, cómo piensan y lo que hacen en relación con el proyecto... Escuchar a la gente no sólo es lo que uno podría esperar de profesionales ocupados en el desarrollo: también tiene sentido económico."

Listen to the People, por Lawrence F. Salmen, New York, Oxford University Press (por el Banco Mundial), 1989, US$ 19.95. Disponible en: Banco Mundial, 1818 H St. N.W., Washington DC 20433, EEUU.

Niños y familias en America Latina y el Caribe

La Red para la Infancia y la Familia: America Latina y el Caribe, ha publicado una bibliografía de dos volúmenes que cubre más de 500 artículos o libros acerca de temas relacionados con niños y familias. Está ordenado de acuerdo a país y tema, y tiene asimismo un índice general. Es un documento de referencia muy útil para individuos e instituciones que trabajan y están interesadas en el desarrollo social de América Latina. La Red también publica un boletín trimestral que tiene un título similar, y que entrega información regular acerca de actividades, experiencias y publicaciones que tratan sobre la situación de los niños y sus familias en la región.

Para mayor información acerca de cómo pedir estas publicaciones y precios, contactar por favor a: Red para la Infancia y la Familia, Apartado Postal 1009 – Centro Colón, San José, Costa Rica.

Salud y nutrición

Educación femenina y mortalidad infantil

Durante muchos años grandes porcentajes de mortalidad infantil, especialmente en los países en vías de desarrollo, han sido atribuidos a mala higiene, dietas desequilibradas y falta de atención médica. Recientemente, algunas investigaciones señalan que hay una correlación directa entre la educación de la mujer y la mortalidad infantil. A medida que se reúne más evidencia, ésta señala que la mortalidad infantil está disminuyendo notablemente en áreas donde las mujeres son alfabetizadas y han recibido alguna forma de educación formal.

En los países en vías de desarrollo, donde al menos un 90 por ciento de las mujeres ha asistido a la escuela primaria, se descubrió que la supervivencia infantil hasta la edad de 5 años era alta, hasta un 90 o 95 por ciento. Significativamente, estos resultados se encontraron en culturas tan diversas como aquellas de Paraguay y Fiji. Las madres con educación tienen mayor tendencia a usar las facilidades sanitarias y a retornar a ellas si la salud de sus niños no mejora de inmediato. Se piensa que la educación de las madres es más importante, para reducir los porcentajes de mortalidad infantil, que la de los padres, porque las madres tienden a comprometerse más en el cuidado del niño.

Sorprendentes conclusiones pueden desprenderse de los resultados de los estudios que observan el lazo entre educación femenina y mortalidad infantil. Si todos los niños en los países en vías de desarrollo recibieran al menos educación primaria, la mortalidad infantil se reduciría a los niveles de los países industrializados en 20 años. Tal vez de mayor significación es aquel estudio, basado en 46 países, que encontró que el alza de un uno por ciento en instrucción femenina es tres veces más efectiva para reducir la mortalidad infantil que un alza de un uno por ciento en el número de doctores. De cuatro a seis años de educación femenina conducen a una baja de un 20 por ciento de la mortalidad infantil.

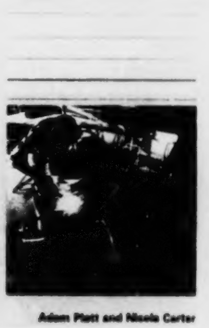
Lactancia natural y diarrea

En muchos países la diarrea es el gran causante de muertes de niños de menos de cinco años de edad. Desgraciadamente, el énfasis en el combate con la diarrea está puesto, muy a menudo, en los intentos de curar antes de prevenir esta situación.

Un método de prevención, importante y a menudo pasado por alto, que es accesible a la mayoría de las mujeres que da a luz un bebé, es el de la lactancia natural. La leche de pecho contiene propiedades antiinfecciosas que entregan al niño una protección mayor. Un estudio reciente, hecho en Brasil, mostraba que los bebés que no recibían leche materna eran 14 veces más propensos a morir de diarrea que los que estaban criados exclusivamente con leche materna. Cifras de Bangladesh sugieren que los niños pueden ser protegidos por la leche de sus madres hasta el tercer año de vida. Los niños que sufren de diarrea enfrentan una escasez de fluidos esenciales y una disminución en la retención de nutrientes. Incluso si los niños pequeños sufren diarrea, la incorporación de nutrientes requeridos puede ser mantenida si son alimentados con leche materna. Sin embargo, este porcentaje baja considerablemente con otros alimentos.

Fabricando equipos de cuidados sanitarios de bajo costo

Un nuevo folleto del Grupo para el Desarrollo de Tecnología Intermedia (ITDG), *Making Health-care Equipment* (Cómo hacer equipos de cuidados sanitarios), proporciona paso a paso con imágenes, instrucciones para fabricar muebles de hospitales, sillas de ruedas y apoyos a la movilidad, y simples equipos de laboratorio. Advierte que el equipo de cuidados sanitarios producido localmente puede adaptarse a las necesidades de la comunidad y sus recursos, y que es a la vez más barato y de más fácil mantenimiento que los elementos importados. Existe también información acerca de la construcción básica y métodos de comercialización y una lista de direcciones dónde puede pedirse mayor información.



El folleto es una revisión de la publicación de 1979 *How to Make Basic Hospital Equipment* (Cómo hacer equipos básicos de hospital), que fue compilada por Roger England y se basó intensivamente en los diseños de Will Eaves, que pasó muchos años trabajando en Nigeria para el ITDG. Eaves después llegó a ser director de un proyecto apoyado por la Fundación en Nigeria. La nueva publicación incorpora diseños adicionales e ideas de diversas fuentes, pero el trabajo de Will Eaves todavía constituye una parte substancial de la nueva edición, dando testimonio de la permanencia y validez de sus ideas y aproximaciones. *Making Health-care Equipment* fue compilado por Adam Platt y Nicola Carter, y fue posible con la ayuda de una subvención de la Fundación Bernard Van Leer, conmemorando el 50 aniversario de la Empresa de Contenedores Van Leer (Nigeria).

El folleto puede obtenerse en ITDG, 103-105 Southampton Row, London WC1B 4HH, Reino Unido y cuesta 5,95 libras, más franqueo.

Publicaciones & videos
Publicações & videos
Publications & videos

Fundación Bernard van Leer
julio 1991

Boletín Informativo
Artículos seleccionados de Newsletters. Publicado anualmente a partir de 1987. ISSN 0921-593X

La Labor de la Fundación Bernard van Leer
Un folleto sobre la Fundación. Publicado en 1989.

Programa Actual
Consta de breves descripciones de los proyectos de mayor envergadura apoyados por la Fundación. Aparte de las numerosas ilustraciones, el librito incluye un informe sobre la labor realizada por la Fundación así como información financiera. Publicado anualmente. ISSN 0924-302X

El poder de cambiar
Andrew Chetley
Los ingredientes básicos de este libro son un proyecto de pequeña escala en el campo de la educación infantil en un pueblo, que se ha extendido hacia comunidades, todas ellas en la región de Costa Atlántica de Colombia; una universidad con un compromiso con la gente de la región; y la voluntad de querer escuchar y aprender de la gente de los barrios. Explicado principalmente a través de las palabras de los participantes, el lector vislumbra la vida cotidiana en algunas de las aldeas y pueblos y comienza a entender los esfuerzos meticulosos que deben hacerse para

realizar un objetivo de este tipo. La pobreza no ha sido vencida en la Costa Atlántica, pero las semillas de algunas soluciones están empezando a brotar. Publicado en español (ISBN 90-6195-020-1) en 1991 y en inglés en 1990 (ISBN 90-6195-019-8).

Niño y comunidad: avanzando mediante la asociación
Síntesis y Conclusiones del décimo seminario internacional celebrado en Kingston, Jamaica en noviembre de 1988. Publicado en 1989.

Los Padres como Primeros Educadores: Cambios en los Patrones de Paternidad
Síntesis y Conclusiones del cuarto seminario del Hemisferio Occidental celebrado en Lima, Perú en mayo de 1986. Publicado en 1986.

Sociedades Multiculturales: Educación y Atención Infantil Temprana
Síntesis y conclusiones del seminario internacional celebrado en Granada, España en junio de 1984. Publicado en 1984.

Taller sobre Alternativas de Atención a la Niñez en América Latina y el Caribe
Síntesis y conclusiones del taller celebrado en Medellín, Colombia en marzo de 1984. Publicado en 1984.

Publicações em Português

O Trabalho da Fundação Bernard van Leer
Um folheto sobre a Fundação. Publicado em 1989

Os Pais como Primeiros Educadores: Mudando os padrões de Paternidade
Sumário do relatório e conclusões do seminário do Hemisfério Ocidental, Lima, Peru, maio de 1986. Publicado em 1987

Sociedade Multicultural: Educação e Cuidados com a Primeira Infância
Sumário do relatório e das conclusões do seminário internacional, Granada, Espanha, junho de 1984. Publicado em 1984

Participação dos Pais e da Comunidade na Educação da Primeira Infância
Síntese e conclusões do terceiro seminário do Hemisfério Ocidental, Cali Colombia, março de 1979. Publicado em 1980.

Fundación Bernard van Leer
Apartado Postal 82334
2508 EH La Haya
Países Bajos

teléfono: (070) 351 20 40
telex: 33678 bvlth nl
telefax: (070) 350 23 73

Newsletter
The Foundation Newsletter provides information on issues related to early childhood care and education. Published four times a year. ISSN 0921-5840

Current Programme
Contains brief descriptions of major projects being supported by the Bernard van Leer Foundation and an annual report on the Foundation's work and financial information. Published annually. ISSN 0921-5948

OCCASIONAL PAPERS

Early Childhood Care and Education: the Challenge
Walter Barker
The first in a series of Occasional Papers addressing issues of major importance to policy makers, practitioners and academics concerned with meeting the educational and developmental needs of disadvantaged children. Published in 1987.

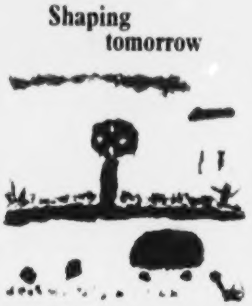
Meeting the Needs of Young Children: Policy Alternatives
Glen Nimnicht and Marta Arango with Lydia Hearn
The paper reviews conventional, institution-based approaches to the care and education of young children in disadvantaged societies and proposes the development of alternative, low-cost strategies which take account of family and community resources and involvement. Published in 1987.

Evaluation in Action: a case study of an under-fives centre in Scotland
Joyce Watt
The main body of this paper is the evaluation report of a Foundation-supported project in the United Kingdom. It is preceded by an examination of the issues involved in evaluation together with an explanation of the way in which this particular study was carried out. Published in 1988. ISBN 90-6195-014-7

Publications in English

The work of the Bernard van Leer Foundation
An introductory leaflet about the aims and work of the Foundation. Published 1989 in English, Spanish, Portuguese and Dutch.

Shaping Tomorrow
Ruth Cohen
For more than 20 years, Service Volunteered for All (Servol) has been listening to the people in communities in Trinidad and



Tobago (and to a limited extent, throughout the Caribbean) and working with them to transform their society. In this book, the reader will hear the authentic voices of the people who constitute the experience that is Servol and the story unfolds of ordinary people doing extraordinary things. Servol's approach is one which gives people hope for the future. By working with and through local communities, it brings people together for common purposes – such as the establishment of community-run pre-schools, or adolescent skills training courses which focus on encouraging young people to adopt positive attitudes to life – so that eventually whole communities gain the confidence in their abilities to achieve. Published in 1991. ISBN 90-6195-021-X

The Power to Change
Andrew Chetley
This book describes how a project which was originally focused on pre-school children in one village has grown to affect the lives of communities throughout the Costa Atlantica region of Colombia. It describes how, by building on the desires of parents and communities to improve the educational opportunities for their children, a strong sense of community pride and a determination to tackle other social development problems has emerged. Published in 1990. ISBN 90-6195-019-8

Paths to Empowerment
Ruth Paz
This book traces the development of community education projects which have been supported by the Bernard van Leer Foundation in Israel over a 10-year period. Giving both theoretical background and practical examples, it illustrates how the values and operational modes of community development have

been synthesised and incorporated into the world of early childhood education. The importance of the community promoter, or paraprofessional, the woman from the community who learns and leads the others into learning is highlighted. The book traces the gradual maturation of practices in a variety of projects in different settings, not as a rigid model to be followed but as a compendium of real life experiences and thinking which can be built upon by communities involved in early childhood care and education wherever they are in the world. Published in 1990. ISBN 90-6195-018-X

A Small Awakening: the work of the Bernard van Leer Foundation 1965-1986
Hugh Philp with Andrew Chetley
This book traces the Foundation's development through its projects and other activities over a 20-year period. Published in 1988. ISBN 90-6195-015-5

SEMINAR REPORTS

Children and community: progressing through partnership
Summary report and conclusions of a seminar held in Kingston, Jamaica in November 1988. Published 1989 in English and Spanish. ISBN 90-6195-016-3

Children at the Margin: a challenge for parents, community and professionals
Summary report and conclusions of a seminar held in Newcastle, Australia in November 1987. Published in 1988. ISBN 90-6195-013-9

The Parent as Prime Educator: changing patterns of parenthood
Summary report and conclusions of a seminar held in Lima, Peru in May 1986. Published 1986 in English, Spanish and Portuguese.

Multicultural Societies: early childhood education and care
Summary report and conclusions of a seminar held in Granada, Spain in June 1984. Published 1984 in English, Spanish and Portuguese.

Integrated and Early Childhood Education: Preparation for Social Development
Summary report and conclusions of a seminar held in Salisbury, Zimbabwe, February/ March 1981. Published in 1981.

PEDIDOS

Las publicaciones mencionadas en las páginas 1 y 2 pueden obtenerse en la Fundación Bernard van Leer. Son gratuitas para todas aquellas personas y organizaciones interesadas. No olvide indicar claramente su nombre y direccion asi como el numero de ejemplares que desee recibir de cada publicacion.

Remita su pedido a:

Seccion de Communicaciones
Fundacion Bernard van Leer
Apartado Postal 82334
2508 EH La Haya
Paises Bajos

Las publicaciones mencionadas en esta página NO pueden obtenerse en la Fundacion Bernard van Leer sino en las librerias o proveedores que se indican.

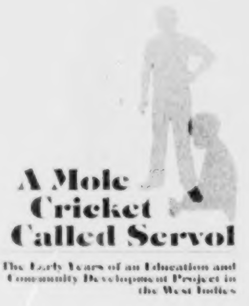
Explorations in Early Childhood Education
John Braithwaite
1985, Victoria, The Australian Council for Educational Research, Radford House, Frederick Street, Hawthorn, Victoria 3122, Australia. A$20 plus A$3 handling charge. ISBN 0-85563-478-2

The Gifted Disadvantaged: a ten year longitudinal study of compensatory education in Israel
Moshe Smilansky and David Nevo
1979, London/New York/Paris, Gordon & Breach Inc., 50 West 23rd Street, New York, NY 10022, USA. US$ 46.25. ISBN 0-677-04400-0

Los siguientes cuatro libros pueden obtenerse al precio de £2.50 cada una, en la siguiente dirección: Community Education Development Centre, Briton Road, Coventry, CV2 4LF, Reino Unido. Se requiere un costo acicional de £0.50 para gastos de franqueo, por cada pedido con un valor de £5.00, mas £1.00 por pedido para franqueo al extranjero.

Women and Children First: Home Link
Elizabeth Filkin (ed)
This book presents an account of the Home Link project which has been serving residents of Liverpool, England continuously since 1973. Elizabeth Filkin has edited the work of a large group of women contributors to provide an open and self-critical assessment of the programme. Ypsilanti, The High/Scope Press, 1984. ISBN 0-931114-26-8

Seeking Change
Ann Short
This book describes an early childhood education project for the children of disadvantaged families in South Africa. Ypsilanti, The High/Scope Press, 1984. ISBN 0-931114-29-2



A Mole Cricket called Servol
Gerard Pantin
In 1970 the newly independent nation of Trinidad and Tobago was rocked by a social explosion, and the effect on the traditional, easy-going way of life was catastrophic. This book describes how a Trinidadian Roman Catholic priest and a West Indian cricket player, went into the areas of poverty to try to help. Ypsilanti, The High/Scope Press, 1983. ISBN 0-931114-17-9

The Servol Village
Gerard Pantin
This book continues the story begun in **A Mole Cricket called Servol** and describes how Servol has grown from a street corner community development project to a national movement in its own right. Ypsilanti, The High/Scope Press, 1984. ISBN 0-931114-27-6

Los siguientes cuatro libros informan sobre los resultados del Proyecto sobre Potencial Humano (1979-1984) apoyado por la Fundación y desarrollado por el Graduate School of Education de la Universidad de Harvard en Estados Unidos. Pueden obtenerse en librerías.

Frames of Mind: the theory of multiple intelligences
Howard Gardner
New York, Basic Books, 1983, ISBN 0 465 02509 9
Available in paperback edition: Paladin Books, London, 1985, £5.95. ISBN 0-586-08506-8

Of Human Potential: an essay in the philosophy of education
Israel Scheffler
Boston/London/Melbourne, Routledge & Kegan Paul, 1985. ISBN 0-7102-0571-6

The Cultural Transition: human experience and social transformation in the Third World and Japan
Merry I White and P Pollack (eds)
Boston/London/Melbourne, Routledge & Kegan Paul, 1986. ISBN 0-7102-0572-4

Human Conditions: the cultural basis of educational developments
Robert A Levine and Merry White
Boston/London/Melbourne, Routledge & Kegan Paul, 1986. ISBN 0-7102-0568-6

Sobre la Fundación

La Fundación Bernard van Leer, que lleva el nombre de su fundador, es una institución filantrópica internacional y profesional, con sede en los Países Bajos. Los ingresos de la Fundación provienen del Grupo de Compañías Van Leer, empresa industrial multinacional de la cual la Fundación es su principal accionista beneficiario. La Fundación fue creada en 1949 con amplios objetivos humanitarios. Desde la década de los años sesenta, la institución se ha concentrado en desarrollar iniciativas de bajo costo y basadas en la comunidad, en el campo de la atención y educación de la primera infancia para niños marginados social y culturalmente, desde su nacimiento hasta los ocho años de edad.

La Fundación proporciona apoyo financiero y asesoría profesional a entidades gubernamentales, académicas y voluntarias que organizan proyectos que permitan que niños marginados se beneficien plenamente con oportunidades de desarrollo social y educacional. En la actualidad la Fundación apoya cerca de 100 proyectos en alrededor de 40 países en desarrollo e industrializados. La diseminación, adaptación y reproducíon de los resultados exitosos de los proyectos son de primordial importancia para la labor de la Fundación. La institución no otorga donaciones a personas individuales, ni presta apoyo general a organizaciones. Tampoco proporciona donaciones para realizar estudios, investigaciones o viajes. No hace donaciones en apoyo de solicitudes públicas. Según lo establecido en sus estatutos, la **Fundación da preferencia a países donde el Grupo de Compañías Van Leer está establecido.**

VIDEOS

Existen hoy seis videos de la serie Alternativas en Educación de la Primera Infancia, de la Fundación Bernard van Leer. Pueden ofrecerse copias a aquellos proyectos apoyados por la Fundación, ya sea en sistema PAL o NTSC para VHS o Betamax. Las personas interesadas en recibir una copia de cualquiera de estos videos, deben escribir a la Sección de Comunicaciones de la Fundación. Por favor, asegúrense de especificar el sistema en que desean recibir la copia.

¿Existe la vida antes de la escuela primaria?
Este video de 16 minutos es una útil introducción a muchos de los temas encarados para lograr un mejoramiento en la educación y desarrollo de los niños. Basado en parte en un video preparado para ser presentado en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, efectuada en Tailandia en 1990, incluye escenas de varios proyectos apoyados por la Fundación en diferentes países. Entre algunos de los tópicos tratados se encuentran la importancia de los primeros años para el desarrollo del niño, el rol clave de los padres como primeros educadores de sus hijos y la valiosa contribución que las comunidades pueden dar a la educación y atención de la primera infancia.
El video, realizado por Leo Akkermans para la Fundación, es en colores y existe en las versiones inglesa y española.

Adela
Adela vive en una aldea de la región de Andahuaylas en los Andes, Perú. Las 150 familias de indígenas Quechuas que viven en la aldea se ganan la vida a duras penas criando ganado, maíz y papas en las laderas de la montaña a 3550 metros sobre el nivel del mar. La ciudad más cercana está a seis horas a pie. Adela ha vivido toda su vida an la aldea. Como puede leer y escribir español, la comunidad la escogió para que fuera capacitada como 'animadora' para el 'Pronoei', el jardín infantil organizado por el Centro Nacional de Capacitación Preescolar del Perú con apoyo de la Fundación. En la aldea, los habitantes hablan quechua pero en la escuela se espera que los niños hablen español. El programa del 'Pronoei' está diseñado para preparar a los niños para la escuela primaria, darles las aptitudes que requieren, incluido el idioma, de forma que no se sientan perdidos y desorientados o rechazados en sus primeras horas en la escuela. El video muestra a Adela y el compromiso de la comunidad en el trabajo del 'Pronoei' y en actividades diseñadas para mejorar la calidad de vida de la aldea.
El video realizado por Jean-Michel Rodrigo, es en colores y con comentarios en inglés, francés o español. Duración, 24 minutos.

No sólo los niños
Un importante elemento en el desarrollo del sistema de educación preescolar de Kenia, ha sido el alto nivel

del compromiso comunitario. Los padres en áreas rurales participan en la construcción y el mantenimiento de escuelas, cuidan jardines para plantar verduras, ayudan a juntar dinero para los salarios de los maestros, y participan en el desarrollo de materiales educacionales. El Centro Nacional de Educación para la Primera Infancia de Kenia, en Nairobi, a través de su red de Centros Distrito para la Educación de la Primera Infancia, ha sido creado fundamental para alentar la difusión de la participación de la comunidad a través de todo el país. El video muestra escenas de algunas de las muchas culturas de Kenia donde comunidades activas han creado y hecho funcionar, con éxito sus propias preescuelas.
El video de 36 minutos de duración fue realizado por Leo Akkermans para la Fundación y es en colores, con comentarios en inglés.

Una mujer de calibre
Muchos proyectos de primera infancia tienen programas en los que los padres son visitados en su hogar. En Irlanda dos proyectos apoyados por la Fundación están realizando estos programas de visitas al hogar y este video muestra cuáles son los efectos en los padres y niños. Las visitadoras son mujeres extraordinarias, todas madres de los mismas aldeas y regiones que las de los padres que visitan, todas voluntarias y sin capacitación profesional. Así habla el director de uno de los proyectos: 'Antes de que empezáramos, pensaba que no existían mujeres de ese calibre, pero estoy muy contento al decir que estaba equivocado.'
El video, realizado por Leo Akkermans para la Fundación, es en colores con comentarios en inglés y dura 36 minutos.

Fortaleciendo a jóvenes refugiados
A fines de 1987 habían 20.677 refugiados viviendo en el campo de Khao I Dang cerca de la frontera con Camboya, en Tailandia. El video muestra la forma en que la atención a los niños del programa preescolar es incluida en los programas de integración para los padres.
El video fue producido por el Departamento de Comunicación de Masas de la Universidad de Chulalongkorn, Bangkok. Es en colores, con comentarios en inglés. Dura 24 minutos.

Una forma de pensar
El video está basado en un proyecto de educación multicultural para niños Saami y Finlandeses de Torne Valley, que viven en el norte de Suecia. Ambos, el video y el proyecto demuestran que la diversidad cultural no es una desventaja social, ni educacional, sino que por el contrario, significa una rica herencia y una ventaja educacional. Realmente, otra manera de pensar.
El video, realizado por Leo Akkermans para la Fundación, es en colores con comentarios en inglés y dura 28 minutos.

Queridos lectores,

A mediados de 1990 escribimos a las personas de nuestro listado de correspondencia que han estado recibiendo el *Boletín Informativo* y el *Newsletter*. Nos gustaría darles las gracias a todos aquellos que nos respondieron y es por ello que en este artículo daremos algunas ideas de las respuestas que recibimos.

Las cartas a los lectores del *Boletín* fueron enviadas en español y portugués, y las de los lectores del *Newsletter* fueron escritas en inglés y holandés. Decidimos escribirles pues nuestra lista de correspondencia había sido transferida a un nuevo sistema computarizado y queríamos revisar todos los nombres y direcciones. A todos se les dijo que si no respondían no seguirían recibiendo correpondencia desde la Fundación.

Las cartas fueron enviadas a personas e instituciones que aparecían en nuestro listado de correspondencia pero no se les escribió a los projectos no apoyados por la Fundación ni a los patrocinadores de proyectos o embajadas.

Me gustaría seguir recibiendo las publicaciones de la Fundación, las que son de gran valor tanto en lo personal como en lo profesional.
(organización de asistencia social, Brasil)

Al final de la carta había un breve cuestionario en el cual se le preguntaba a los lectores acerca de su trabajo y sus conexiones con la primera infancia u otro tipo de educación y acerca de sus intereses.

El número de respuestas de Uds., nuestros lectores de lengua española y portuguesa, fue un poco desilusionante. En los tres primeros meses se habían recibido 98 respuestas de 280 cartas enviadas (el 36 por ciento). Por el contrario, el número de respuestas de los lectores de habla inglesa y holandesa fue de alrededor de un 50 por ciento. Sentimos que esto se puede deber, probablemente, a que la publicación *Newsletter* escrita en inglés aparece cuatro veces al año, mientras que el *Boletín* sólo se publica anualmente.

¿Quienes son Ustedes?

Ustedes se distribuyen por tres continentes –África, Europa y América Latina– y provienen de Argentina, Bolivia, Brasil, Cabo Verde, Colombia, Chile, El Salvador, Guatemala, Honduras, Mexico, Mozambique, Nicaragua, Peru, Portugal, España, Uruguay y Venezuela.

Alrededor de un tercio de ustedes (31) están involucrados en proyectos (no apoyados por la Fundación Bernard van Leer); algo menos, (27), está trabajando en universidades o instituciones de educación superior. Solo 17 personas contestaron que trabajaban en preescuelas mientras que 8 lo hacían en escuelas. (Estas cifras, así como otras en este artículo, no se

corresponden con el total de 98 pues no todos dieron respuesta a todas las preguntas.)

¿En qué están interesados?

En la segunda parte del cuestionario se señalaban 13 temas, de los cuales se les pidió que señalaran no más de tres 'que son de su particular interés'. Muchos de Uds. marcaron más de tres temas mientras que otros no contestaron a esta sección. Esperábamos poder utilizar las respuestas para dos propósitos. Uno, para poder alimentar nuestro sistema automatizado con dichos intereses, de manera que la correspondencia pudiera ser dirigida a las personas interesadas en esos temas. El segundo, para indicar los niveles generales de interés que nos ayudara a elegir tópicos y temas para la publicaciones. Ninguno de estos propósitos pudieron ser plenamente atendidos. En el caso del sistema computarizado, no es posible entrar más de tres temas a la vez. En el segundo caso, contamos con un indicador de los intereses pero éste no está tan afinado como hubiéramos querido. Servirá, sin embargo, a futuro.

Buenas publicaciones en constante superación; son también una ventana al mundo.
(organización internacional, Chile)

En total, recibimo 436 respuestas. La tabla da un detalle de éstas con las cifras del cuestionario inglés/holandés, con el fin de comparar. Podemos ver que las dos áreas más importantes para todos los lectores son: compromiso de los padres/comunitario y capacitación. Para Uds., el siguiente en importancia es educación multicultural, el que para los lectores de habla inglesa y holandesa, viene un poco más atrás. Salud y evaluación son otras dos áreas en las que nuestros lectores de habla española y portuguesa están aparentemente más intereasados que nuestros otros lectores. Currículo, que en la lista de angloparlantes y holandeses viene a ocupar el tercer lugar, sólo alcanza el octavo lugar entre Uds.

Tambien los invitamos a añadir otros temas de interés y cerca de la mitad de ustedes lo hizo. Entre otras áreas mencionadas están 'los derechos de la familia', 'la mujer y el niño', 'desarrollo rural', 'comunidades indígenas', 'niños de la calle', 'programas

¿En qué están interesados nuestros lectores?

tema	español/portugués	inglés/holandes
Compromiso de los padres/comunitario	55	313
Capacitación	55	289
Educación multicultural	50	242
Salud	42	217
Evaluación	40	175
Nutrición	34	144
Juego infantil	33	199
Currículo	32	249
Economía educacional	28	138
Paraprofesionales	22	91
Paternidad adolescente	17	88
Visitas al hogar	16	88
Lenguas	12	118
total de respuestas	436	2351

nota: los totales indican el número de respuestas y no el número de participantes

de adolescentes' y 'cambio cultural en la educación'. ¡No hay duda de que tenemos una rica fuente de sugerencias para nuestra labor futura!

Les preguntamos qué idiomas leían y si querían recibir publicaciones en otras lenguas. Una cuarta parte de Uds. sólo lee en español, dos contestan que sólo lo hacen en portugués. La mitad de lo que contestan leen tanto en inglés como en español, siete leen inglés y portugués, y cinco desean recibir publicaciones tanto en portugués como español.

Un tipo de comentario, repetido frecuentemente, nos ha sorprendido. Siempre hemos sentido que nuestro público principal es el de la gente en la práctica cotidiana (ya sea en proyectos de la Fundación u otros proyectos), ya que no escribimos específicamente para un público académico. Sin embargo, parece ser que mucha gente que enseña en universidades o instituciones similares utiliza el *Boletín* (o el *Newsletter*) como material de enseñanza:

Los materiales son muy útiles para nuestros profesores y estudiantes (economía doméstica, desarrollo de la mujer y psicología infantil) quienes tienen que estudiar los procesos globales del desarrollo del niño.
(catedrático, Nepal)

... muy interesante y educativo, especialmente en las situaciones cuando no es fácil obtener información al día acerca de programas, proyectos y medios de educación, etc. en otras partes del mundo. Me ayuda en mi trabajo y en la contribución que hago en grupos y organizaciones. Amigos y colegas han compartido también esta publicación conmigo.
(profesor capacitador, Sierra Leone)

Ustedes deben ser alabados por la excitante riqueza de su boletín. No solamente trae importante información de programas de todo el mundo, sino que es también una excelente herramienta de enseñanza para nuestro personal...
(ONG, USA)

He utilizado los servicios de la Van Leer por cerca de 20 años y he compartido con muchos estudiantes de enfermería sus materiales (quienes han tenido puestos de responsabilidad en hospitales, tales como desarrollo curricular, economía del hogar, secciones de salud, entre otros) los que les han sido muy útiles para sus estudios y también creo que para su trabajo en el hospital.
(catedrático, Reino Unido)

Dejamos espacio para sugerencias y comentarios acerca de las publicaciones de la Fundación, y 23 de ustedes aprovecharon la oportunidad. Los comentarios eran sumamente gratificantes y la mayoría nos hace ciertamente pensar que vale la pena el esfuerzo puesto en las publicaciones.

¿Pueden ayudarnos?

Leer sus respuestas ha sido una experiencia muy esclarecedora. A pesar de que recibimos ocasionalmente cartas de los lectores, ésta es la primera encuesta sistemática que ha hecho la Fundación. Estamos encantados con el hecho de que ustedes obviamente encuantran las publicaciones de la Fundación útiles y de interés. Y habiendo comenzado el diálogo, nos gustaría continuarlo, y pedirles que nos hagan dos favores.

Los esfuerzos que realiza la Fundación van Leer son de incalculable valor, porque contribuyen a tecnificar y consolidar a las instituciones de promoción humana, en su irrenunciable opción de trabajar con los sectores más precarios de nuestra sociedad.
(ONG, El Salvador)

La primera es hacernos saber, honesta y críticamente, qué es lo que piensan de nuestras publicaciones. Por favor, envíennos sus comentarios, preguntas y artículos de manera que podamos establecer un verdadero diálogo entre nosotros y también entre nuestros lectores. No prometemos publicar todo lo que envíen pero sí prometemos leer todo cuidadosamente.

Considero que las publicaciones son prácticas, tratan temas de interés para países en desarrollo y dan la oportunidad de conocer experiencias de otros países para solucionar problemas prioritarios.
(Fundación, Colombia)

La segunda cosa es que nos ayuden a aumentar nuestra lista de correspondencia. Por favor, difundan nuestras publicaciones, especialmente el *Boletín*, entre otra gente y organizaciones vinculadas con la educación preescoolar y campos relacionados. Si Uds. encuentran el *Boletín* interesante y útil, otras personas que trabajan en el mismo campo también lo encontrarán. La Fundación apoya un limitado número de proyectos que es capaz de apoyar y funciona en un determinado número de países. Pero estamos en condiciones de enviar nuestras publicaciones a todos los lugares y estamos preparados para hacerlo sin recargos adicionales para las personas y organizaciones que tengan un real interés. De manera que por favor envíennos nombres y direcciones para nuestra lista de correspondencia ¡y nosotros haremos el resto!

Finalmente, quedamos a la espera de sus respuestas, deseándoles mucho éxito en su labor.

Atentamente,

Sección Comunicaciones

149

El reconocimiento del poder propio: un proceso de cambio

¿Cuál es la conexión entre la educación de la primera infancia y la educación popular? ¿Es el aumento de la conciencia un proceso capacitador? ¿Cómo reconoce una persona su propio poder?

Estas tres preguntas contienen algunas de las frases y palabras que hoy están más de moda, y que son actualmente utilizadas por diversos individuos y organizaciones que tienen que ver con la educación,

La ilustración es de Carlos Alberto de Araújo Pereira, Brasil

programas de desarrollo, grupos de mujeres, grupos de liberación y muchos otros. Este artículo no tiene intenciones de definirlos; tampoco de responder a las preguntas formuladas. En cambio, es un intento de entender algunos de los procesos mencionados y relacionarlos con la primera infancia.

La palabra clave es 'proceso' porque la educación popular, la concientización, habilitación y reconocimiento del propio poder son todas formas de referirse a maneras de hacer las cosas, y no acerca de resultados específicos. Hasta cierto punto, son sólo etiquetas; en realidad, no importa demasiado qué etiqueta ponemos a un proceso en particular. Lo importante es la gama de suposiciones acerca de quiénes somos, qué es lo que creemos acerca de lo que estamos haciendo, y cómo lo llevamos a cabo.

Educacion popular

La educación popular es, en esencia, un proceso orientado hacia la transformación de la sociedad. Es por lo tanto un proceso colectivo y no un proceso individual. La *concientización* es vista como una actividad desarrollada en grupos, y que mediante un proceso de discusión, permite a los participantes entender las realidades de las sociedades en las que viven. Aplicada a la educación, esto debe llevar a aprender desde el punto de vista –o sea, desde la realidad social– de los estudiantes, en oposición a una enseñanza hecha desde el punto de vista de los profesores, considerados como representantes de las autoridades. El exponente más conocido de estas ideas, Paulo Freire, sostiene que la educación no debe ser neutral: debe ser participativa, y conducir a la autorreflexión y a un pensamiento crítico acerca del individuo y la sociedad. En *Pedagogía del oprimido*,[1] Freire describe 'una pedagogía que debe ser creada *con* y no *para* los oprimidos (ya sean individuos o sociedades) en la lucha incesante por recuperar su humanidad'.

El paso de un tipo de educación basada en un proceso de concientización al de educación popular, no es un paso inevitable. La diferencia reside, al parecer, en la conexión con la acción social, de tal modo que la educación popular es más política y orientada hacia el problema de las clases, y se propone conseguir una sociedad más igualitaria y sin clases.

Estas ideas y procesos son de una inmensa importancia en América Latina, donde han influenciado las políticas locales, regionales y nacionales de numerosos países. Un elemento esencial es el ciclo de observación, reflexión, práctica y observación –un método empleado por varios proyectos apoyados por la Fundación en su labor con comunidades en situación desventajosa.

Concientización es una palabra conocida y utilizada en el ámbito anglófono, pero que no ha sido usualmente aplicada a la educación. Los términos que se escuchan más a menudo en relación con este contexto son capacitación y reconocimiento del poder propio ('empowerment'). Las definiciones precisas de estas palabras variarán a menudo de acuerdo al contexto y a sus usuarios. Si consultamos un diccionario veremos que las definiciones de ambas palabras, capacitación y facultación, tanto en inglés como español, son tan similares que podrían ser utilizadas en forma indistinta. Pero la forma en que son usadas en los campos del desarrollo y de la educación les atribuye a ambas significados distintos.

El equipo de un proyecto apoyado por la Fundación fue invitado a otra ciudad para discutir el establecimiento de un programa similar. Al llegar descubrió que la reunión era sólo para los funcionarios de los servicios. En la tarde, tres vecinos del área considerada fueron invitados a asistir y a escuchar lo que se había decidido.

La capacitación es vista generalmente como algo que una persona (u organización) hace a otra persona o grupo de personas. El capacitador también puede ser visto como alguien que ayuda, y por lo general puede ser llamado también el facilitador. Es un proceso que, usualmente, opera a nivel individual. De este modo, el capacitador puede traspasar las herramientas necesarias a otra persona para que así ella pueda realizar alguna cosa. Las herramientas pueden ser conocimientos, certificados, materiales, y con estas herramientas el beneficiario es capaz de llevar a cabo una tarea específica o un rol. La mayor parte de la capacitación adopta la forma de entrenamiento cuando se transmite a los participantes infor-

mación y técnicas, de tal forma que puedan realizar un trabajo, enseñar, por ejemplo.

Un proceso de grupo

El ayudar al reconocimiento del poder propio es, por otra parte, un proceso de grupo, donde la gente que carece de cierto número de recursos adquiere mayor acceso y control sobre esos recursos. Implica considerar elementos de poder, la distribución del poder y recursos, y el resultado previsto será la obtención, por parte de la gente, de un mayor control sobre los recursos que afectan sus vidas. En este sentido posee una clara conexión con la educación popular: en ambos casos estamos hablando de gente que toma sus propias decisiones, haciéndose cargo de sus vidas y las de sus niños. La diferencia, sin embargo, parece residir en el énfasis dado al análisis hecho a priori de la situación en la que se encuentra la gente. En el contexto latinoamericano, la comprensión de las realidades sociales (porqué estamos en estas condiciones de pobreza, sin escuelas, sin comida, con casas miserables) es vista como una precondición a la acción. En el contexto anglosajón y en la literatura que existe sobre el tema, se pone un mayor énfasis en la acción práctica y menos en el análisis teórico.

A comienzos de 1986, se amenazó con suspender todo el financiamiento de las guarderías para familias de bajos ingresos, en Alabama, EEUU. Los padres de los niños que atendían las guarderías y el personal que las dirigía y manejaba, se sintieron impotentes para cambiar una decisión tomada por las autoridades estatales. La Federación de Centros Infantiles de Alabama (FOCAL), inició una campaña en la cual la gente afectada escribió cartas, telefoneó, organizó reuniones y manifestaciones e hizo todo lo posible para revertir la decisión. Los meses de campaña de la gente cuyo futuro estaba en juego, dieron el resultado esperado y la decisión fue revocada.

Los padres y el personal de las guarderías desconocían el poder político que podían tener, pero se politizaron al esforzarse por conservar lo que poseían y obtener más aun. Sophia Bracy Harris, Directora de FOCAL, dice: 'La atención infantiles está madurando políticamente. Ahora dependemos más de nuestro propio saber, intuiciones y liderazgo para imponernos.'

Uno de los factores más importantes que es necesario considerar es el papel de no ayuda al reconocimiento del poder propio, que muchas de nuestras organizaciones juegan en la sociedad. Muchas organizaciones creadas para proveer asistencia trabajan, generalmente, con un modelo deficitario que enfatiza el fracaso, los errores y las ineficiencias. Recurrimos a tales organizaciones para pedir ayuda porque tenemos problemas, pero la forma en que somos tratados acentúa nuestros problemas y nos pone en una relación de dependencia, y no nos ayuda a desarrollar nuestras abilidades. Las relaciones entre escuelas y padres son frecuentemente de este carácter, y muchas escuelas sólo abordan a los padres cuando existen problemas con sus hijos. De esta manera, los padres sienten que si recurren a la escuela, tácitamente están diciendo: 'tengo un problema'. La experiencia del programa de Educación para la Familia Hispánica, en Nuevo México, EEUU, expone otra manera de establecer relaciones entre escuelas y padres (ver recuadro).

La forma como la mayoría de los profesionales están capacitados consigue dar la impresión de que ellos son los competentes, que ellos tienen todo el conocimiento y por lo tanto, sólo ellos poseen el poder. Se deduce, entonces, que la gente con la que los profesionales están tratando es incompetente, ignorante y por lo tanto, carece de poder.

Fuentes de poder

¿De qué clase de poder estamos hablando? La riqueza es un tipo de poder muy obvio, pero entre otras fuentes de poder podemos mencionar:

- autoridad formal o poder legitimado
- control de los escasos recursos
- uso de estructuras, regulaciones, reglas
- control de procesos de decisión
- control de conocimientos e información
- control de fronteras
- control de tecnología
- habilidad para hacer frente a la incertidumbre
- alianzas interpersonales, redes
- simbolismo y el manejo de significados
- género y el manejo de las relaciones genéricas
- raza y el manejo de relaciones raciales.

Es posible advertir que aunque el antecedente de muchos de estos recursos es el dinero, hay muchos otros aspectos que deben ser tomados en cuenta si tratamos de analizar nuestra carencia de poder. Nuestro análisis debe considerar el hecho que los problemas de poder en el pasado, han sido vistos sólo desde un punto de vista blanco, occidental y masculino, y que sólo últimamente otros puntos de vista han sido expresados. Quizás el poder más importante de todos es el de no ser controlados por otros. Esto es particularmente válido para los pobres y las comunidades que se esfuerzan por un mejoramiento de sus vidas actuales y las de sus descendientes.

Poder compartido

¿Es infinito el poder? ¿Significa la adquisición del poder por parte de un grupo, obligatoriamente, la pérdida de poder para otro grupo? Muy a menudo es así, pero también puede significar la adquisición de una distinta clase de poder para toda la gente o los grupos en cuestión. El poder, cuando es compartido, puede ser más poderoso, puede significar que la habilidad de una comunidad para resolver los problemas que enfrenta, es mayor que la suma del poder que poseen los individuos de esa comunidad. Esto se puede aplicar en especial al conocimiento y a la información: la difusión de conocimientos en todas sus variantes, a través de una comunidad, es una forma de aumento del poder propio. Esa adquisición de poder da a la comunidad, como grupo, la confianza para enfrentar la falta de recursos, para aprender cómo tratar con las autoridades formales, para aprender 'las reglas del juego', de tal modo que

La realidad de la acción comunitaria

La Escuelita Alegre proporciona un programa preescolar de medio día para niños de tres a cinco años. A los padres se les pide trabajar en la escuela junto con los profesores y ayudantes. Con el tiempo, los padres cumplen varias funciones de acuerdo a un plan de continuidad de varios niveles, que comprende desde observación pasiva hasta enseñanza activa y administración.

Al comienzo del año escolar, la mayoria de los padres se muestran timidos y pasivos, esperan que les digan lo que tienen que hacer, y dejan la palabra al personal del programa. Al final del año escolar, es el personal el que pide a los padres una oportunidad para hablar. Los padres tienen su propio plan, e inician y efectúan sus propias actividades. Ellos producen y distribuyen el boletín del proyecto, y deciden enfoques y actividades para el jardín infantil.

El año pasado, por ejemplo, el grupo de padres, sin intervención del personal, decidió realizar una ceremonia de graduación para los niños que pasaban a kindergarten. Formaron comités y trabajaron para reunir fondos. El evento se amplió considerablemente, hasta el punto de convertirse en un acontecimiento masivo de la comunidad, y se alquiló un teatro, se hicieron invitaciones y programas impresos, discursos formales y se ofreció un espectáculo. Las autoridades públicas y periodistas fueron invitados, y se hizo una proclamación desde la oficina del alcalde, declarando la fecha, como 'Día de la Escuelita Alegre'.

Los padres que participan en el programa están ganando confianza y control en otras áreas de sus vidas. Muchos padres han vuelto a la escuela para obtener títulos o entrenamiento laboral, y algunos se han matriculado en la universidad local. La acción comunitaria se está convirtiendo en una realidad: los padres del programa han pedido al consejo de educación de la ciudad otorgar un mejor servicio de transportes para sus niños mayores; al departamento de policía le han pedido un patrullaje más efectivo. Asimismo, han solicitado mejor servicio al departamento de aseo de la ciudad para disponer de servicios de limpieza para la comunidad.

La comunicación informal con el personal de las escuelas elementales locales, indica que los graduados del programa están muy bien preparados académicamente, y socialmente bien adaptados. Los profesores están también impresionados con los niveles de compromiso con la escuela, demostrados por los padres anteriormente relacionados con el proyecto: los cuatro funcionarios de la Asociación de Padres y Maestros, en una de las escuelas primarias que atienden a la comunidad, son padres de alumnos graduados en la Escuelita Alegre.

Extractado de: Chavez, M.D., *Risk Factors and the Process of Empowerment.* Estudio presentado a la Organización de Desarrollo y Cooperación Económica, Paris, Francia, Enero de 1989.

pueda participar en los procesos de la toma de decisiones.

¿Cómo adquiere un grupo o una comunidad este reconocimiento del poder propio? Un aspecto que debe ser subrayado es, que en el sentido empleado por nosotros, el reconocimiento del propio poder no es algo que se le hace **a** la gente, es algo que hacemos por nosotros mismos. Cualquier estrategia que vaya en su búsqueda y que se base únicamente en la buenas intenciones de aquellos que detentan el poder, estará condenada al fracaso.

En muchos casos, existe una necesidad de un 'agente externo' que actúe como catalizador del cambio. Esta es la persona o el grupo que estimula la conciencia del grupo, que ayuda a los miembros del grupo a ser conscientes de lo que está sucediendo en su medio, y que los alienta a buscar sus propias soluciones.

Una vez más, debemos insistir que es el proceso el que aquí tiene la máxima importancia, de tal modo que la forma como el agente externo opera debe ser facultadora por sí misma. La donación de un servicio público, ya sea un centro infantil o un campo deportivo, no contribuye por sí sóla al aumento del propio poder. En realidad, la donación formal de un jardín infantil afecta con frecuencia la autonomía familiar y local. Es la comunidad la que debe decidir cuál es el servicio público que desea y la que debe seguir los pasos necesarios para adquirir ese servicio. Esto puede lograrse reuniendo el dinero por medio de sus propios esfuerzos o puede conseguirse aproximándose a las autoridades, o por otros métodos o combinación de métodos. Pero son las acciones de la comunidad las que son las más importantes.

Esfuerzo comunitario

Los proyectos que trabajan con comunidades en el campo de la primera infancia, conocen muy bien la enorme influencia edificante que experimenta una comunidad cuando puede mostrar sus propios logros. Nuestro propio sentido de confianza es forta-

lecido por nuestros propios éxitos, y nos proporciona una seguridad y mayor confianza para mirar más allá y aspirar más alto. Lo que se inicia como un esfuerzo comunitario para suministrar servicios preescolares, puede convertirse en una acción para mejorar la calidad de vida de una comunidad en sentido global: la vivienda, la salud, la nutrición, los servicios de agua, alcantarillado, electricidad, transporte; en oportunidades educacionales para niños y procesos descritos aquí. Sería muy fácil entregar el dinero para construir escuelas y guarderías infantiles, pero a largo plazo, tales edificios serían de un beneficio limitado. Si las comunidades están por mejorar las circunstancias en las cuales viven, con el fin de procurarse un futuro mejor para sus hijos, tienen que intervenir en el proceso desde su origen. Y ese compromiso debe traducirse en participación real, ya sea al analizar su situación actual, al discutir

'Cuando iniciamos el centro hicimos contacto con las familias de la zona. Discutimos si haríamos un cuestionario, pero decidimos no hacerlo. Hicimos entrevistas abiertas porque queríamos que la gente con la que hablábamos se comprometiera en el proceso.

'Nuestro centro ha tenido mucho éxito, pero actualmente está siendo asimilado por la municipalidad, y el desafío consiste en ver si conservará

su flexibilidad. Este es un problema para los centros nuevos, ya que nuestros métodos son vistos por el sistema de guarderías infantiles como una amenaza. Por ejemplo, dicen que todos los centros deben tener las mismas horas regulares de apertura. Ahora los padres entienden porque es tan importante tener un comité de padres.'
Susana Mantovani, 'Tempo per le famiglie', Milan, Italia

'Los centros de atención infantil establecidos por ACEP (Association Collectifs Enfants-Parents), han sido un parte de un proceso que nos ha dado poder propio desde el principio. Fueron iniciados por padres que querían recobrar el poder sobre las guarderías y sobre sus propias vidas. Era gente culturalmente preparada, aunque a veces con ciertas dificultades económicas. ACEP fue creada como respuesta a una demanda de información, y para actuar como una voz de los padres. Hoy en día, los centros son reconocidos por el gobierno, pueden inscribirse oficialmente y postular al financiamiento público. En el proyecto que iniciamos con el apoyo de la Fundación, queríamos ver si podíamos aplicar los mismos principios en zonas donde la gente tiene más problemas. Tuvimos que buscar el dinero en el extranjero porque en Francia todos quieren ejercer alguna forma de control. Todos los centros tienen un profesional trabajando. No se puede prescindir de un profesional porque, aunque los padres sean capaces de cuidar a sus hijos, el cuidado de un grupo de niños es diferente. No es un asunto de competencia. Los padres necesitan un mediador. Los profesionales capacitan a los padres por medio de la contribución y el intercambio de conocimientos.'
Josette Combes, coordinadora de ACEP, Francia

adultos, en un empleo que permita mayores ingresos. La facultación ocurre cuando la gente descubre que tiene poder para encontrar soluciones directas a problemas inmediatos: la misma gente propone soluciones y no las mendiga.

No debemos, sin embargo ignorar las tensiones que son inherentes a todos estos procesos. Existen también riesgos potenciales. Por ejemplo, la posibilidad de oportunidades de trabajo para las mujeres no es automáticamente beneficiosa para sus hijos, a no ser que existan previsiones para su cuidado. Todos los programas en cualquier nivel que operen, deben reconocer estas tensiones y desarrollarse en formas que aseguren que la facultación de un grupo de participantes privados de derechos, no disminuya las posibilidades de otro grupo similar. Los que promueven el concepto de poder propio deben estar conscientes de la crisis potencial que puede ser provocada: el ritmo en que los cambios deben ocurrir debe respetar los ritmos de la gente interesada, y darles el tiempo necesario para adaptarse a nuevos papeles y nuevos conceptos.

Entonces ¿cuál es el lazo entre estos procesos y la primera infancia? La Fundación está apoyando proyectos que operan con comunidades en situación de desventaja, en muchos lugares del mundo, y todos los proyectos de una u otra forma usan los diversos las posibles soluciones, al investigar posibles vías de acción, y al llevar a cabo o al fiscalizar las acciones ellos mismos.

Las prioridades dispuestas por cualquiera comunidad, siempre incluirán alguna forma de previsión para sus niños pequeños, incluso si esto no estuviera contemplado en primer lugar. La comunidad, al encontrarse verdaderamente comprometida con la educación, es capaz de poner en tela de juicio su significado. Es bastante frecuente verse al mismo tiempo entre impresionado y perplejo por la jerga utilizada, y la creencia de que 'los profesionales saben más' predomina en todo el mundo. Una comunidad que ha realizado el inmenso esfuerzo de construir una escuela o una guardería infantil, también querrá asegurarse que el programa de estudios implantado sea apropiado a su cultura y medio ambiente: la participación no termina cuando el edificio está construido.

Cualquiera que sean los resultados, habrá algunos que han sido planificados por la comunidad, y durante el proceso, sus miembros habrán ganado confianza y aprendido que pueden afectar el medio ambiente en el que viven. Llámenlo facultación del poder propio, llámenlo capacitación, llámenlo concientización, llámenlo educación popular, la etiqueta no es lo importante. Es el proceso el que cuenta.

referencias

1 Freire, P. Pedagogía del Oprimido 2nd ed. trad. de J. Mellado. Montevideo: Tierra Nueva, 1971

El desarrollo de la confianza

Helen McKenna fue abordada en octubre de 1989 para que integrara el grupo de 'Madres de la Comunidad'. Comenzó con sus primeras visitas en noviembre de ese año, y dice que la primera madre visitó 'casi me saca del programa porque, desgraciadamente, depués de tener a su bebé, sufría de una seria depresión. Sentí que la primera visita no anduvo bien, pero perseveré. Ahora veo que esta madre se interesa cada vez más por su bebé y ella misma.

Trata de salir a flote y aún más, algo que ella era incapaz de hacer por un tiempo, y las visitas son un poquito mejores a medida que los meses pasan.

'Ahora visito a 10 madres por mes y promuevo también el programa en nuestra área. Aunque yo he estado viviendo en esta área por más de dos años, solamente al comenzar en el programa es que me he percatado de todas las cosas que hacen falta aquí. Ahora me doy cuenta que no existe absolutamente nada a disposición de las madres de pequeños bebés, ningún lugar donde ir. No hay jardines infantiles y además muy pocas niñeras. Estamos planeando comenzar con un Grupo Madre y Bebé/Niño. Empezaremos solamente con una mañana a la semana, pero esperamos ser capaces de aumentar la atención.'

Linda Farrel era una madre soltera con una bebita, Nicole, que está muy agradecida por el programa. Ella se sentía sola, comenzó a beber, se deterioró su apariencia y descuidaba a Nicole. Dice: 'la estaba alimentando bien y la mantenía limpia, pero realmente no le estaba demostrando cuánto la quería'. Linda volvió a la escuela para tratar de completar sus exámenes finales, pero no tuvo éxito. Se fue deprimiendo y comenzó a beber más. 'Sentía que era estúpida. No tenía confianza en mí misma. De manera que dejé el colegio. Es que ya no me importaba nada.'

Poco tiempo después, una de las 'Madres de la Comunidad', Ethna O'Rourke, comenzó a visitar a Linda. 'Le conté todo y ella estuvo estupenda. Muy comprensiva. Primero me convenció de que volviera a la escuela, de comenzar por la base. Me he sentido estupendo y ni he mirado para atrás desde entonces. Mi facultad para escribir ha progresado asombrosamente. Ahora cuido a Nicole muchísimo mejor. Ella es una niña muy simpática, y también muy inteligente. Ha mejorado tanto como yo y me siento muy orgullosa por nosotras dos. Me estoy interesando por más cosas, pero me doy el tiempo para mí y especialmente para Nicole, y para mis amigos y mi familia. Si no hubiera sido por Ethna, hubiera bebido hasta el punto de convertirme en una alcohólica. Sólo Dios sabe qué hubiera ocurrido entonces con Nicole. Odio pensar en eso. Todavía tengo problemas, como cualquier persona, pero los puedo manejar y solucionarlos. Fuí muy afortunada al tener personas que cuidaron de mí, y se lo agradezco.'

Uno de los mayores obstáculos que las 'Madres de la Comunidad' deben enfrentar es el de vencer el miedo de la primera visita. Así lo describe Lorraine O'Sullivan: 'Recién he completado mi primer año como miembro de las "Madres", y acabado de realizar mi última visita a mi primer bebé. Pauline (la madre) y yo sentimos mucho que todo terminara, así que le prometí que pasaría de vez en cuando sólo para saludarla. Cuando me estaba yendo, tenía un nudo en la garganta y me costó aguantar las lágrimas. Si alguien me hubiera dicho el año pasado que me iba a sentir así, le habría dicho que "nunca" y me hubiera reído.

'Di vuelta la esquina y entonces sonreí. Me acordaba bien de este lugar. Doce meses atrás, estuve parada aquí cerca de 10 minutos. Ese día también tenía un nudo en la garganta, pero no era de pena o satisfacción, sino que esa vez era de miedo. No, de terror. Quería irme corriendo a mi casa. Quería llorar. ¿Qué importaba que yo tuviera cuatro niños y ella sólo un pequeño bebé? ¿Qué le podría decir que ella ya no supiera?

'Entonces me acordé cómo me sentí con mi primer niño, así que entré a la casa. Al principio nos sentimos un poquito intimidadas, pero ella me ofreció té, mientras Keith –el bebé– estaba en su cochecito. Le hice una o dos preguntas acerca de su nacimiento y listo. Comencé a relajarme. Me he dado cuenta que si se les da a las madres la posibilidad de empezar a hablar, preguntándoles acerca del bebé, ellas sencillamente se ponen radiantes. "¿Quiere usted realmente saber acerca de nosotros, de él, de mí?" El incentivo y la confianza obraron milagros en mis propios niños, ¿por qué no también en las madres?'

Los orígenes del programa 'Madres de la Comunidad' (Community Mothers) de Dublín, República de Irlanda, se remontan a 1979, cuando el Eastern Health Board (EHB) era una de las cuatro autoridades que participaban en el programa de Desarrollo Infantil (Child Development Programme) de la Universidad de Bristol, en el Reino Unido. Entre 1983 y 1988 el EHB desarrolló y adaptó el programa para que combinara con las condiciones locales. Este actualmente se consolida y se extiende a través de la gran área de Dublín. Las 'Madres de la Comunidad' son mujeres de la localidad capacitadas y supervisadas por 'Family Development Nurses' para llevar a cabo un programa estructurado de visitas a las madres de bebés pequeños que viven en el mismo lugar. Durante las visitas se tratan variados temas que tienen que ver tanto con las madres como con los niños, entre otros la salud, la nutrición y el desarrollo en su conjunto. En este artículo, basado en extractos del boletín 'Community Link', producido por el programa, algunas de las 'Madres de la Comunidad' y aquellas a quienes visitan, describen qué les ha parecido su participación en este programa.

El reconocimiento del poder propio

El poder de cambiar

Confianza en sí mismos, orgullo, dignidad y un fuerte sentido de su capacidad de lograr resultados, 'de poder hacer', se reflejaban en las caras, la postura física y la conversación de los líderes comunitarios, las madres y las profesoras de preescolar capacitadas localmente mientras caminaban la corta distancia que separa a dos centros preescolares administrados por la comunidad en el barrio Tres Ave Marías, cerca de Barranquilla, en Colombia.

En este artículo Andrew Chetley – autor del libro *El poder de cambiar* publicado por la Fundación en febrero 1991 – describe el trabajo de un impactante proyecto en Colombia que ha sido apoyado por la Fundación desde 1977

Diez años antes, la situación era diferente. En esa época, como lo recuerda uno de los líderes de la comunidad, tenían dificultades con respecto a organización, la creación de confianza, la participación de la gente en un programa para mejorar la atención y la educación a la primera infancia y el fomento de desarrollo comunitario. En cambio ahora, según indica este dirigente, 'la situación es muy buena. Se ha dado un cambio muy bueno.'

El impulso para este cambio se debe a un proyecto apoyado por la Fundación Bernard van Leer y coordinado por la Universidad del Norte de Barranquilla el cual, despues su inicio en 1977, es conocido localmente como 'proyecto Costa Atlántica'.

La Playa

El proyecto empezó su labor como un proyecto piloto en una pequeña aldea pesquera de la costa caribeña llamada La Playa, situada a unos pocos kilometros de Barranquilla. En 1977 La Playa padecía los efectos usuales del subdesarrollo: aunque la mayoría de las casas tenían toma de electricidad, había cortes frecuentes de corriente; igualmente, aunque alrededor del 80 por ciento de las casas tenían conexión de agua, el suministro era irregular y menos de la mitad de las casas tenían inodoro o ducha. El camino al pueblo era de tierra. La economía dependía de la pesca, con un desempleo de alrededor del 20 por ciento en una población de cerca de 4,000 personas. Había también un alto porcentaje de subempleados. El 60 por ciento de la población ganaba menos de 3,000 pesos (\$82) al mes. La desnutrición y las enfermedades constituían un serio problema. Un 60 por ciento de los niños menores de cinco años padecían desnutrición y los niveles de inmunización contra enfermedades comunes eran bastante bajos: menos de la mitad de la población había sido vacunada contra la polio; cerca de un tercio había recibido la vacuna contra la difteria, la tos ferina y el tétano, pero cerca de un cuarto de la población nunca había sido vacunada contra ningún tipo de enfermedad. Menos de un tercio de la población había terminado la escuela primaria y más de un tercio de los habitantes eran analfabetos.

hogar infantil en La Playa

El eje central de acción fue inicialmente el desarrollo de un hogar infantil para brindar mejor atención a la primera infancia el cual dependería fuertemente del apoyo de los miembros de la comunidad. Se opinó entonces que el foco educativo debería ser el que tuviese el major impacto a largo plazo en la comunidad, y el equipo de proyecto de la Universidad del Norte reconoció que el trabajo con niños en las primeras etapas de la vida era lo más importante de su labor. Con la ayuda de estudiantes de la universidad (practicantes) de las facultades de psicología, educación, ingeniería y medicina se instaló el centro preescolar y se iniciaron una serie de estudios sobre las necesidades de la comunidad.

'Aprendimos a trabajar en grupo. Nunca antes habíamos trabajado en grupos'
(una madre)

Pero la forma del proyecto empezó a cambiar en la medida en que se abrió el intercambio con los miembros de la comunidad. Aunque la comunidad aportó la mano de obra para la preparación del centro preescolar, se hizo evidente que habían también otras preocupaciones prioritarias. Así, se consideró que necesidades tales como lugares de recreación, oportunidades de empleo, programas de educación para adultos, atención y educación en salud, y mejoras en la sanidad y en el ambiente general de la comunidad, eran igualmente importantes y se fueron incorporando gradualmente en el trabajo del proyecto.

Doce años mas tarde, La Playa es prácticamente irreconocible. El hogar infantil es una institución muy activa, muy próspera, que pertenece a la comunidad y que es usada para clases de alfabetismo para adultos y otros programas educativos para adultos y adolescentes, asimismo para actividades sociales y culturales. Un grupo de madres ha establecido una panadería, la comunidad ha fundado y ahora maneja su propio biblioteca y farmacia comunitaria, y ha sido construida una cancha. A través del mejoramiento en educación y habilidades, ya más personas trabajan en las empresas cercanas lo que asegura una mejor base económica para la comunidad. Más niños logran completar la primaria y la secundaria, y las condiciones de salud han mejorado.

La actitud de la gente

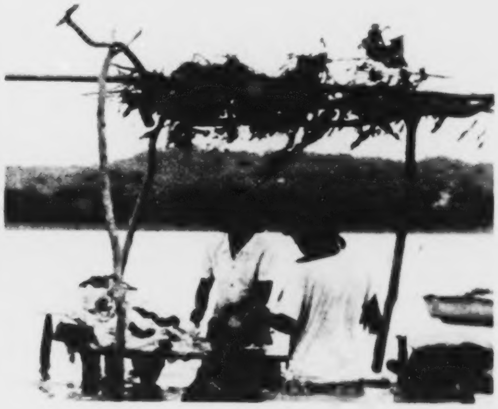
Algo mas también ha mejorado: la actitud de las personas, su convicción de que pueden lograr cambios, de que pueden tener una voz en al menos una parte de sus propios destinos. En un informe publicado en 1981, el equipo del proyecto señalaba que este tipo de programa no va a resolver todos los problemas producto de la pobreza, pero hace posible un cambio de actitud en los miembros de la comunidad. Cuando anteriormente esperaban a que llegara ayuda externa hoy se dan cuenta de que pueden mejorar sus propias vidas a través del uso de sus propios recursos y de un mejor uso de los recursos del estado y de otros agentes externos.

Ese fue el mensaje que fundamentó la expansión del trabajo del proyecto en 1980 a Tres Ave Marías y a otros tres barrios, y mientras el trabajo continuó, la

gente en esas comunidades y en La Playa formó su propia Fundación para Desarrollo del Niño, la Familia y la Comunidad (FDNFC) la cual hoy en día administra los centros pre-escolares en esas comunidades y realiza una amplia gama de actividades comunitarias.

Un efecto profundo

El equipo de proyecto de la universidad, al igual que las comunidades, se vió beneficiado por el proceso de fortalecimiento de las comunidades. Se introdujo un proceso de evaluación para que constantemente se retroalimentara información sobre las actividades del proyecto. Algunos de los estudiantes que hicieron su práctica en La Playa y en otras comunidades



en los primeros años del proyecto que provenían en su majoría de familias de clase media o alta, empezaron a formar una idea de la realidad cotidiana que vive la inmensa mayoría de la gente de Colombia, y empezaron a trabajar directemente como miembros del equipo del proyecto. Otros estudiantes hoy en día trabajan en instituciones de bienestar social en el país y continuan así influyendo el proceso de desarrollo comunitario en otras comunidades. En total, más de 1.100 estudiantes han participado en esta experiencia de aprendizaje práctico que ha tenido también un impacto sobre su selección de carrera, sobre el currículo de la universidad, y que finalmente podía tener un efecto profundo sobre la sociedad colombiana en general.

arriba: vista de Zarate
arriba a la derecha: mujeres lavando ropa en el río Magdalena, Zarate
abajo: sacando agua del río, Zarate

Las areas rurales

Hacia mediados de los años ochenta, el proyecto fue extendiendo su influencia hacia las áreas rurales del país. Una de estas comunidades fue el barrio San Nicolás, ubicado a unos pocos kilómetros de distancia de Plato, una aldea rural en las orillas del Río Magdelena. Durante tres años, el equipo del proyecto trabajó intensivemente con la comunidad, particularmente con las madres, y ayudó a desarrollar algunos centros preescolares administrados por la comunidad llamados casas comunales. Para 1987, cuando finalizó el trabajo intensivo, la comunidad estaba lo suficientemente motivada para seguir adelante con la labor.

Algunas de las mujeres que empezaron a ayudar cocinando el almuerzo de los niños aprendieron mucho sobre nutrición básica y su importancia para los niños. También se dieron cuenta de que les gustaba cocinar, que eran buenas cocineras y que en el barrio no había un lugar donde la gente pudiese ir a comer un bocadito y formularon la idea de abrir un pequeño 'restaurante'. Así, empezaron a recolectar los fondos que necesitaban para abrir su restaurante en la misma forma en que se recogían fondos para mantener la casa en funcionamiento: bailes, venta de repostería, rifas. Primero obtuvieron la tierra y luego los ladrillos para empezar la construcción. Antes de que se acabaran los fondos lograron construir las paredes y la mitad del techo. Actualmente tienen planeado solicitar la contribución de una importante cooperativa de petróleo, la cual tiene una planta en las afueras de Plato, para terminar el edificio. Dicho edificio tiene cuatro habitaciones una para la cocina, una para el comedor, una para instalar una pequeña biblioteca comunitaria, y en la cuarta se instalará otro pequeño centro preescolar. Como dijo una de las madres, 'Al principio no sabíamos que hacer o como hacerlo. Pero después de un tiempo pasó a ser trabajo nuestro. Aprendimos a trabajar en grupo. Nunca antes habíamos trabajado en grupos.'

Un grupo de siete adolescentes de San Nicolás también tomaron la iniciativa y después de cierta capacitación inicial montaron un pequeño taller de carpintería en el amplio patio de uno de los centros preescolares de la comunidad. Al principio no fue fácil. Por ejemplo, la obtención de la corriente eléctrica requirió negociaciones con la compañía eléctrica. Estos jóvenes inventaron su propia adaptación de la sierra eléctrica y de los taladros para poder producir masivamente sillitas y mesitas para los centros preescolares del área, y el negocio ha ido creciendo poco a poco. Con esta empresa ellos han creado su propio empleo y no sólo están aprendiendo carpintería sino también a administrar y a dirigir un pequeño negocio. Eventualmente esperan poder construir su propio taller en otro sitio.

Una nueva fase

En años recientes, el proyecto Costa Atlántica ha abierto una nueva fase a través de la cual está brindando asesoría técnica y científica a un programa nacional de educación y desarrollo en la primera infancia administrado por el Instituto Colombiano

continúa en pág. 36

Financiamiento comunitario de la educación

Después de dos décadas de expansión de matrículas y de un mayor gasto público en educación, la crisis económica de los años 80 ha conducido a graves recortes en el presupuesto de educación en muchos países. Uno de los resultados de la crisis es que hoy por lo menos la mitad de los niños de países en vías de desarrollo, no recibe una educación básica completa. Según UNESCO, en 1987, 124 millones de niños entre los 6 y 11 años de edad que viven en países en desarrollo no acudían a la escuela. Este número es mayor que el de 20 años atrás y es probable que aumente. En los países en vías de desarrollo se encuentra también una mayor cantidad de adultos analfabetos que hace 20 años y esta cifra también parece ir en aumento.

Para encontrar las posibles soluciones a la crisis se requiere el establecimiento de las prioridades básicas en educación, haciendo más eficiente el uso de los recursos educacionales existentes, buscando alternativas de más bajo costo y encontrando fuentes adicionales de financiamiento para la educación. De éstos últimos, el argumento más frecuentemente escuchado es la asignación de mayores recursos para la educación. Y una de las fuentes para el financiamiento adicional que más se considera es la comunidad.

Se ha escrito mucho sobre el financiamiento educacional por la comunidad, y aún más acerca de la economía de la educación en su conjunto. En este artículo sólo podemos hacer algo más que plantear algunos de los principales hilos del debate, introducir en general las cuestiones más fundamentales y estudiar las formas en que algunas comunidades, gobiernos y agencias internacionales se han aproximado al tema.

Movilizando recursos y compromisos

Generalmente la principal razón que se aduce para el financiamiento comunitario de las escuelas es de orden negativo, al menos desde la perspectiva de los gobiernos: los gobiernos centrales no pueden cargar por sí mismos con el bulto de la educación, en vista de la limitación económica y la fuerte competencia por recursos de otros sectores de la economía. Por otra parte, un atractivo argumento adicional para muchos gobiernos es que las iniciativas de la comunidad son, a menudo, capaces de movilizar recursos que van mucho más allá del alcance del inspector de impuestos del gobierno.

El aspecto positivo es que el compromiso de la comunidad generalmente significa que la educación tiende a ser evaluada mucho mejor, y el mayor compromiso de los padres puede promover la efectividad de los sistemas escolares. La forma más usual de financiamiento comunitario es la provisión de trabajo y materiales locales, para así reducir los

Programas de autoayuda

En 1983, la mitad de las escuelas secundarias de Kenya eran completamente costeadas por la comunidad, con alrededor de otra cuarta parte recibiendo un considerable apoyo comunitario. La mayoría de las escuelas primarias tenía también un fuerte elemento de financiamiento de la comunidad, especialmente en lo referente a la estructura física. Al finalizar los años 70, las comunidades en el estado de Imo en Nigeria, gastaban casi tanto en la construcción de nuevas escuelas secundarias como el gobierno estatal gastaba en la renovación y el reequipamiento de las ya existentes. Entre 1976 y 1984 el número de escuelas secundarias aumentaron de 147 a 476, siendo todos los costos de capital de todas las nuevas escuelas aportados por las comunidades.

Las comunidades de Papua Nueva Guinea, aportan del 15 al 20 por ciento de los costos totales de la educación primaria. En Nepal, el 60 por ciento del trabajo en la construcción de escuelas es provisto por la comunidad. En Mali, sobre el 20 por ciento del costo de la educación básica es hecho por las comunidades. En Myanmar (antiguamente Burma), las comunidades han sido responsables de cerca de la mitad de los gastos en educación, incluyendo sobre el 80 por ciento de los salarios de los maestros.

En Filipinas, los esfuerzos del gobierno por estimular a las comunidades locales a jugar un rol más protagónico en el financiamiento de la educación primaria, se han visto coronados con un 'apreciable éxito'. En 1988, dos tercios de las escuelas primarias públicas tuvieron cierto tipo de financiamiento extra-presupuestario provenientes de fuentes locales.

Fuentes: Bray, M., Colclough, C. y Lewin, K.

Ampliando la utilización de la capacidad educacional instalada

Es frecuente encontrar la capacidad instalada de alta inversión y a menudo también el personal sub-utilizados. Es un tema difícil de abordar por la conveniencia y los estilos de vida de muchos individuos, no sólo de administradores y maestros, sino también de estudiantes y sus respectivas familias. Sin embargo, restricciones presupuestarias y de recursos ayudan a hacer más ajustada la necesidad de elegir entre quedarse en las prácticas acostumbradas o dar a un mayor número de personas, una justa oportunidad de acceso a la educación.

Uno de los mayores derroches, común a través del mundo, es aquél de las escuelas técnicas bien equipadas cuyas puertas se cierran por la tarde y no se vuelven a abrir hasta la próxima mañana, y que podrían ser rentables si se utilizaran durante las horas vespertinas, los fines de semana y durante los períodos de vacaciones, para el perfeccionamiento de los trabajadores y supervisores de las industrias locales.

La totalidad del tema relacionado con el uso del espacio, los calendarios académicos y la utilización de las acomodaciones educacionales fuera de horarios, merece ser revisado minuciosamente por los analistas de costos y los administradores educacionales en, virtualmente, todos los países. Los cambios que aquí se hicieran podrían mejorar substancialmente los costos para tanto la educación formal como no formal, así como dar oportunidades educacionales para más gente.

Fuente: Coombs, P.H. y Hallak, J.

costos de capital de aprovisionamiento o de expansión de la escuela. Hay, sin embargo, ejemplos de salarios de maestros pagados parcial o completamente por la comunidad en la que trabajan, y de libros y equipos que son financiados de manera similar, fuera de lo mínimo que se provee centralmente.

No es una panacea

Por otra parte, muchas voces autorizadas han indicado a que el financiamiento comunitario no debería ser visto como una panacea, tanto por la comunidad como por los gobiernos. En una investigación citada en un documento de discusión preparado para la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), se plantea que lòs individuos y las comunidades están más dispuestas a financiar actividades de escolaridad básica cuando participan en la toma de decisión correspondiente.

Una razon que se aduce para ello se relaciona con la compleja cantidad de variables que deben ser consideradas por los miembros de una comunidad antes de acordar apoyar una iniciativa educacional. Los sistemas educacionales públicos subestiman gravemente el real costo de la escolarización pues las contribuciones hechas por familias y comunidades no son normalmente consideradas en los presupuestos nacionales para la educación.

Según Nelly Stromquist, del International Research Centre, Canadá, existe siempre un precio escondido que la comunidad tiene que pagar por los programas educacionales fuera de los gastos directos en dinero y recursos. Estos costos escondidos incluyen cambios en el clima social y el gasto de energía que acarrea el compromiso. Sobre todo si los programas educacionales involucran la introducción de innovaciones o alternativas, la gente debe invertir en término de actitudes y de patrones normales de conducta que ellos han escogido seguir en su relación con los otros como miembros de una comunidad. Por lo tanto, la inversión de la comunidad que es necesaria para lograr los efectos esperados, cuesta a la misma el precio de la modificación del clima social que la comunidad posee.

Mientras que los miembros de una comunidad están normalmente dispuestos a dedicar parte de su atención al bien común, la gente tiene limitadas cantidades de energía para las actividades comunitarias y a aquellas relacionadas con su perfeccionamiento personal. El grado de inclusión de los estudiantes mismos en el proceso de evaluación y su involucramiento en el control de las decisiones posteriores, son decisivos en la importancia de determinar el grado de compromiso de la comunidad.

Costos de oportunidad

Los costos totales del financiamiento comunitario son raramente medidos o tomados en cuenta. Colclough y Lewin explican que hay una tendencia a creer que el trabajo proporcionado por los habitantes tiene poco o ningún costo de oportunidad asociado. (Los costos de oportunidad –o, como a veces se le denominan, costos de sacrificio– miden el valor de un particular desembolso en términos de pérdida de oportunidad o sacrificio de recursos gastables tanto de tiempo o dinero, de una manera diferente). A menos que se tenga gran cuidado en la movilización del trabajo de la comunidad (incluído el tiempo dedicado a otras demandas) habrá, casi sin ninguna duda, un costo deficitario en agricultura u otro campo, resultado que sería incorrecto ignorar.

En las familias pobres existe a menudo una importante conexión entre los costos de oportunidad de los niños que van a la escuela y las altas tasas de deserción. En tales circunstancias, los costos de oportunidad para la familia significan que aún los niños más pequeños deben aportar a la sobrevivencia de la familia. Enviar los niños a la escuela puede significar un substancial sacrificio para la familia, aún más si se toman en cuenta los desembolsos en dinero que incluyen los pagos de la escuela, los uniformes, los libros de texto y otros gastos.

Otro costo de oportunidad es la oportunidad de ganancia perdida para los estudiantes en edad de trabajar mientras asisten a la escuela o colegio. La otra cara de la moneda, por supuesto, es el potencial de mayores entradas a largo plazo que la educación corrientemente provee. De todas formas, esto ilustra

a nivel individual las dificultades en equilibrar una inversión a corto plazo contra ganancias a largo plazo, dilema que enfrentan los planificadores gubernamentales a nivel nacional.

Mejorando la eficiencia

Antes de tomar la decisión de entusiasmar a las comunidades locales para que tomen más responsabilidades en cuanto al pago de la educación de sus niños, se debe, sin embargo, responder a una serie de preguntas fundamentales acerca de la eficiencia y las prioridades educacionales. Coombs y Hallak subrayan que 'la educación que no está adecuada a las condiciones del país –o aquella que simplemente se va adaptando pero que redundan en poca o ninguna enseñanza real– no contribuyen en nada al crecimiento económico y puede incluso impedir el desarrollo nacional.'

Esto último es aplicable tanto a países industrializados como a países en vías de desarrollo. Una detallada investigación, que abarca dos décadas y observa el desempeño en muchos y variados marcos educacionales en los Estados Unidos, aporta una consistente y firme evidencia en cuanto a que los desembolsos no están directamente relacionados a los logros de los estudiantes.

Los salarios de los maestros constituyen a menudo entre el 65 y el 95 por ciento de los presupuestos educacionales. Aún así, existe casi un acuerdo universal en considerar el que salario y las condiciones de los profesores, en muchas partes del mundo, están lejos de lo ideal. Las cuatro mayores federaciones de los sindicatos nacionales de trabajadores de la educación han sugerido recientemente que el proveer una 'buena educación básica para todos resulta algo caro'. Ellos han subrayado la necesidad de mejorar las condiciones de trabajo de los maestros así como sus derechos legales como profesores, incluyendo una mejor capacitación. Han argumentado que un requisito mínimo para un maestro era poseer un grado de bachiller y han deplorado el reclutamiento de profesores 'no calificados' –se refieren precisamente a los proyectos que han desarrollado tales programas y con bastante éxito (ver artículo en página 34 sobre BRAC en Bangladesh)– diciendo que esto ha conducido a 'serios deterioros en la calidad de la educación'.

Una preocupación fundamental es el mejoramiento de la calidad de la educación y, mientras que en algunos casos la asignación de recursos adicionales puede ayudar, existen otras cuestiones que necesitan ser respondidas y que son a su vez tan importantes, tales como:

- ¿Qué es lo que ocasiona la aparente pérdida de recursos?
- ¿Porqué hay tan poca presión para un eficiente manejo de escuelas?
- ¿Qué iniciativas ayudarán a las escuelas a ser más eficientes?
- ¿Puede ser alterada la estructura institucional para facilitar un mejor desempeño?

Los costos de la deserción y repitencia

En Honduras, en 1983, el impacto de la deserción y repitencia escolar significó que el cumplimiento de los seis años de escuela primaria estaba costando cerca del 50 por ciento más por cada alumno en las áreas urbanas, y otro 74 por ciento más en las áreas rurales de lo que hubiera costado, si cada niño que comenzó la escuela hubiera finalizado en sólo seis años. El impacto repercute más adelante, con el ciclo de la educación secundaria costando entre el 70 y el 74 por ciento más por estudiante de lo teóricamente planeado. La capacitación de los maestros estaba costando 50 por ciento más, y la capacitación técnica o vocacional era cerca de un 90 por ciento más cara que los costos teóricamente proyectados. En otras palabras, la educación de dos niños a nivel de enseñanza primaria estaba absorbiendo los recursos que habían sido asignados para asegurar el que tres niños pudieran completarla. A nivel de capacitación técnica, cada persona que finalizaba con éxito, estaba devorando casi tantos recursos como para haber educado a dos personas calificadas, si no hubiera habido despilfarro.

Fuente: Coombs, P.H. y Hallak, J. (las cifras se basan en un informe inédito de UNESCO, de 1984)

Deserción y repitencia

Una de las más evidentes pérdidas de recursos se ve reflejada en las altas tasas de deserción y repitencia, que ya hablan por sí mismas. UNICEF estima que cuatro de cada 10 niños en países en desarrollo que comienzan a atender la escuela primaria en 1990, dejarán sus estudios antes de completar su ciclo. Las cifras de UNESCO indican que en 107 países un promedio anual de 12.4 por ciento de niños de escuelas primarias repite año. La alta tasa de repitencia significa que el tiempo que hoy le toma a muchos niños para completar un programa normal básico de seis años, es de siete a ocho años, lo cual tiene el efecto de aumentar de un sexto hasta un tercio el costo total del proceso de escolarización básica de un niño. Peor todavía, la alta tasa de deserción aumenta más aún el número de años invertidos por niño que no completa el ciclo.

La situación es generalmente peor entre los niños de familias de bajos ingresos, o entre los niños que habitan en áreas rurales, como lo confirman estudios hechos en Filipinas, Sri Lanka y Colombia. En este último país, por ejemplo, las altas tasas de deserción y repitencia significan que un sólo graduado de escuela básica rural cuesta a la sociedad colombiana alrededor de cuatro veces más que un escolar graduado de primaria en la ciudad.

Tasa de retorno social

Un problema fundamental, de acuerdo al Banco Mundial, es que los limitados recursos actualmente disponibles son mal utilizados. Muy pocos recursos se asignan a servicios baratos y de relativo costo-

efectividad. Una de las áreas claramente identificadas como una de las más necesitadas de asignación de recursos es el de la escuela primaria, donde el Banco Mundial estima que en muchos países, 'el promedio de dólares invertidos en educación básica retorna el doble de los que se invierten en educación superior'.

Un reciente estudio de la UNESCO, que cubría 30 países en vías de desarrollo (9 en Africa, 8 en Asia, 5 en América Latina, 8 países de diferentes categorías y de un ingreso medio) y 14 países industrializados, indicaba que:

- el retorno social de la inversión en educación primaria, ya sea hecha por el sector público o privado, es el más alto del sector educacional;
- el retorno social de la inversión en educación secundaria y superior varía de país en país;
- los retornos sociales de la inversión en educación son generalmente más altos en los países en vías de desarrollo que en los industrializados.

Hallak indica que la educación primaria universal fue una de las condiciones previas para el crecimiento económico de los actuales ricos países industrializados, el elemento más exitoso de los nuevos países industrializados y de aquellos países con el Producto Nacional Bruto (PNB) de más veloz crecimiento durante las décadas del 60 y del 70. Hallak reconoce, sin embargo, que la sola educación no es suficiente: las regulaciones socio-económicas, la reforma agraria y una administración económica sana juegan un importante papel. 'La educación debería probablemente ser vista como una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo económico.'

Preocupación internacional por la educación primaria

Para los próximos años pareciera vislumbrarse como punto central la asignación de mayores fondos hacia el nivel básico de la educación, particularmente entre los donantes internacionales. El Banco Mundial, por ejemplo, ya el más grande de los aportadores a la educación básica, ha aumentado su cantidad de fondos asignados a la educación primaria de un 15 por ciento de fondos educacionales entre 1964-1974, a un 40 por ciento entre los años 1974-1984. Sin embargo, no todo este apoyo ha sido exitoso, como lo ha admitido el mismo Banco. A menudo se enfocó la ayuda hacia el perfeccionamiento de currículos, la capacitación de maestros y en materiales de enseñanza, sin el enfoque correspondiente hacia el proceso a través del cual ese mejoramiento en los contenidos sería implementado a nivel escolar, para así asegurar realmente que los resultados de los estudiantes mejoraran.

La importancia de la preescuela

Pero ¿es que llega la escuela primaria ya demasiado tarde? Cada vez más las investigaciones demuestran que el tiempo para comenzar es durante los primeros años de vida de un niño.

Como Alastair Heron –anteriormente responsable del 'OECD Centre for Educational Research and Innovation's Early Childhood Programme'– lo expresara 'los principales determinantes de cualquiera real "oportunidad igual" –ya sea en términos educacionales, de empleo y sociales– están para muchos asentados en los años que van desde su nacimiento a los cinco o seis años de edad.'

A pesar de una gran demanda por servicios preescolares y de los reconocidos beneficios de tal medida, los ministros de educación prestan generalmente poca atención a la educación preescolar. Los fondos públicos asignados son escasos (a menudo menos de un 5 por ciento del presupuesto educacional). Una de las razones de esta situación podría ser que la usual medida oficial a nivel preescolar se limita al establecimiento de algún tipo de facilidades institucionales, con personal capacitado por profesionales. Como sucede con la educación primaria, tratar de institucionalizar tal programa a nivel nacional puede ser una proposición cara, que va a menudo mucho más allá de la capacidad de los presupuestos educacionales. Está claro que un enfoque alternativo se hace necesario.

Compromiso de la comunidad

Hallak afirma que si incluso la prioridad presupuestaria se dirigiera a cualquier otro sector, ésta es sin duda una área donde se requiere un enfoque integrado y multisectorial. Los ministerios de educación, de salud, de desarrollo comunitario, de trabajo así como tantas otras organizaciones no gubernamentales y grupos sociales que sean posibles de reclutar, deberían ser involucrados en las tareas relacionadas con las necesidades de este grupo de niños. En este sentido, un 0.5 a un 1.0 por ciento del PNB de un país debería bastar para hacer significativos aportes al problema, ya que la solución no debe venir necesa-

Preescuelas

Un estudio de 20 años de seguimiento sobre niños preescolares en los Estados Unidos encontró que aquellos demostraban menos propensión a la delincuencia, una menor tasa de deserción escolar o necesidad de enseñanza correctiva o de educación especial y que ellos encontraban empleo más rápidamente y eran menos dependientes de la ayuda estatal que un grupo de control. Los investigadores calculaban que por cada dólar invertido originalmente en educación preescolar se ganaban US$ 4,75.

En el estado de Alagoas, en Brasil, un programa preescolar ha demostrado efectividad en reducir las tasas de repitencia una vez que los niños llegan a la educación primaria. Setenta y tres por ciento de los niños que habían asistido a la preescuela pasaron el primer grado contra sólo el 53 por ciento de niños sin ninguna experiencia preescolar. Traducido esto a términos económicos, significó que los costos combinados de la preescuela y la escuela primaria, para los graduados de primero básico, eran 17 por ciento más bajos que para un niño que no había asistido a la preescuela.

En la India, más de 11 millones de niños menores de 6 años están siendo atendidos por el programa del Integrated Child Development Services (ICDS), a un costo estimado de aproximadamente US$ 10 al año por cada niño. Aunque el programa casi siempre funciona a un mínimo nivel de calidad, ha tenido, sin embargo, algunos importantes efectos a nivel de nutrición y de tasas de mortalidad infantil. Ha conducido también a incrementar las tasas de matrícula a la educación primaria, y a reducir las tasas de pérdidas. Un estudio comparativo descubrió que los niños con antecedentes en el ICDS tenían un porcentaje de matrícula de escolaridad básica de un 89 por ciento, contra un 78 por ciento de niños sin aquellos antecedentes; que los primeros eran más regulares en su asistencia escolar, tenían mejores resultados académicos y que obtenían resultados significativamente más altos en los tests psicológicos. Otro estudio demostró que las tasas de deserción escolar a nivel básico en niños del ICDS, de grupos de clases media y baja, fueron substancialmente más bajos –19 por ciento contra 35 por ciento para la clase baja, y 5 por ciento contra 25 por ciento para los grupos de clase media– que para los niños no alcanzados por el programa del ICDS.

Fuentes: Berrueta-Clement, J.R. et al.; *Meeting Basic Learning Needs: a vision for the 1990s.*

riamente de los ministerios de educación o salud. 'La voluntad política y el entusiasmo son vitales para a) dar educación a los padres (de esta manera se los capacita para que puedan cubrir las necesidades de sus hijos), b) movilizar la ayuda privada, local o extranjera, para disponer de servicios educacionales, de salud y de nutrición para niños menores de 6 años y c) estimular a las comunidades, asociaciones, gremios locales y otras organizaciones similares, para que asuman la responsabilidad de administrar y manejar esos servicios.'

Como opina Urie Bronfenbrenner, 'la educación no formal que se lleva a cabo dentro del ambiente familiar no es tan sólo un agradable preludio, sino un poderoso requisito previo para el éxito en la educación formal desde los primeros grados hacia adelante.'

Efectivamente, reconociendo la importancia del involucramiento de los padres y la comunidad, una encuesta a nivel mundial llevada a cabo por UNESCO sobre educación y atención preescolar señala que, en algunos países en vías de desarrollo, 'sin las iniciativas de los padres y las comunidades, probablemente los centros dedicados a sus niños no serían levantados'.

Estas palabras son repetidas por Bray cuando habla de la escolarización en general. 'Las comunidades generan sus propios recursos para llenar el vacío pues se dan cuenta de que la alternativa a la auto ayuda es la falta total de ayuda.'

Descentralizando la educación

El documento de discusión de la Conferencia Mundial en Educación argumenta que el control y gobierno de las escuelas primarias plantea preguntas sobre la eficiencia a través de todo el mundo. Opina que las personas que toman las decisiones pueden no estar informadas acerca de las necesidades y recursos específicos de las comunidades locales, puesto que las burocracias centrales de la educación se encuentran geográfica y administrativamente distantes de cada una de las escuelas, y deben basar sus planes sobre una variedad de disposiciones añadidas.

Las autoridades centrales de gobierno tienen la responsabilidad natural de iniciar programas, de revisar el desempeño de la escuela y asegurar la equitativa provisión de enseñanza entre los diferentes sectores económicos. Sin embargo, muchos países han reconocido que un eficiente manejo de las escuelas requiere del involucramiento de la comunidad local, incluidos los padres.

Con la descentralización, la escuela continúa siendo responsable ante el uso que hace de fondos públicos, debe seguir cumpliendo con los estándares curriculares y someterse a las regulaciones generales de la educación. Pero se le puede dar un mayor margen de libertad en cuanto a cómo generar y utilizar los recursos para sus actividades escolares.

Imparcialidad en la educación

Colclough y Lewin indican que el pasar los costos de la enseñanza a la comunidad es algo menos injusto que pasárselos a los dueños de casa individualmente, a través de reembolsos como usuarios. Puede resultar en una estructura escolar altamente diferenciada que refleja fielmente la relativa prosperidad de las diferentes comunidades y áreas geográficas.

Agregan, sin embargo, que la delegación de la responsabilidad de algunos aspectos de la provisión de enseñanza es menos perjudicial que otros. Aquellos aspectos menos susceptibles de ser dañados son aquellos que no parecen estar asociados con los resultados cognoscitivos, como facilitar algunos edificios, letrinas, espacios deportivos, etc. Sin embargo, los autores mencionados ven en el pago de los salarios de los profesores por la comunidad (y por lo tanto la proporción de maestros que estén o no capacitados), o en la compra de textos escolares y de otros materiales de educación por la misma comunidad, algo que es a la vez riesgoso y poco equitativo.

De esta manera, a condición de que tales enfoques sean utilizados con cuidado, algún subsidio puede ser otorgado por las comunidades locales al presupuesto educacional sin que por ello se pierda demasiada equidad en el proceso. Los costos deberían ser, sin embargo, reconocidos. Aunque tales servicios puedan aparecer fuera de la perspectiva del Ministerio de Educación, no lo están de la del Ministerio

La colaboración y el involucramiento son importantes

Sin la colaboración de los padres y la comunidad, los esfuerzos por mejorar la educación y atención de la temprana infancia no parecen ser efectivos, como lo demuestra un projecto en Africa. Su principal objetivo era, obviamente, movilizar a la comunidad local para que participara en el desarrollo de las actividades de su área, incluidas las de un centro de atención infantil para niños de 3 a 5 años de edad. Sin embargo, los funcionarios de desarrollo comunitario a cargo del proyecto parecían no tener muy claro cómo debía involucrarse a la comunidad de otra manera que aportando alimentos y cocinándolos para los niños del centro de atención infantil. Hubo, por lo tanto, retraso en la construcción del edificio que albergaría el centro, de manera que comenzó a funcionar en una iglesia local, proporcionando el gobierno local financiamiento para pagar dos maestros. Una madre voluntaria cocinaba, pero la comunidad fue incapaz de aportar alimentos, de manera que el consejo local acordó hacerlo. Muy pocos padres enviaban a sus niños al centro de atención infantil, principalmente porque no parecían apreciar la importancia que tal programa tenía para el desarrollo y crecimiento de sus niños. Los iniciadores del programa habían asumido que una vez abierto el centro, los niños aparecerían casi automáticamente. Entre las razones sugeridas acerca de la falta de interés, se incluía el sentimiento de que el proyecto había sido comenzado prematura y apuradamente. A los miembros de la comunidad se les dió muy poco tiempo para entender los objetivos y las actividades del proyecto, o de cuestionarlos, o de ofrecer sugerencias acerca de lo que ellos querían. Es decir, como los miembros de la comunidad fueron tratados como entes pasivos, con mínima o ninguna participación en el proyecto, no se identificaron con él y su aporte e involucramiento se redujo a un mínimo.

Fuente: Otaala, B.

de Finanzas y aun menos del de la sociedad como un todo.

El recurso humano

Ha existido una desafortunada tendencia de igualar la calidad con la cantidad de dinero invertida. Sin embargo, el trabajo innovador abunda a nivel preescolar y de educación básica en muchos y diferentes países, lo que demuestra que el involucramiento de padres y comunidades en la discusión acerca del contenido de la educación de sus hijos, hace posible aprovechar este gran cuerpo rico en recursos, distintos a los puramente financieros. Los niños, los padres, los maestros las comunidades y las autoridades nacionales en educación pueden todas verse beneficiadas de estos tipos de asociación.

Temas relacionados son los de la motivación y el desarrollo de poder propio de padres y comunidades, que pueden surgir a través de su involucramiento en la educación. Y así como cada vez más y más ejemplos lo demuestran, esto también redunda en 'recompensas' en el cambio de actitudes acerca de la importancia de la educación, aminorando la ineficiencia y el despilfarro, y mejorando el desarrollo educacional de los niños.

A pesar de que la economía juega un poderoso rol en la educación, la decisión de cómo mejorar nuestros sistemas educacionales no dependen solamente de las entradas y salidas monetarias. La educación es un proceso dirigido a maximizar el desarrollo humano y uno de sus recursos más fundamentales es la gente que está o que puede estar involucrada en ese proceso.

Lectura adicional sobre financiamiento comunitario de la educación

Amar Amar, J.J., *Los Hogares Comunales del Niño*, Barranquilla: Ediciones Uninorte, 1986

Berrueta-Clement, J.R., et al, *Changed Lives: The effects of the Perry Pre-school Program on youth through age 19*, Ypsilanti: High Scope Press, 1984

Bray, M., 'Community financing of schools in less developed countries: mechanisms and issues', *Community Development Journal*, Vol 21 No 3, July 1986

Bronfenbrenner, U., *Who Cares for Chldren?* (mimeo), discurso para reunión de UNESCO, Paris, 7 septiembre 1989

Colclough, C. and Lewin, K., *Educating All the Children: the economic challenge for the 1990s*, informe preparado para la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990

Coombs, P.H. and Hallak, J., *Cost Analysis in Education*, Baltimore: Johns Hopkins University Press (para el Banco Mundial), 1987

Hallak, J., *Investing in the Future: setting educational priorities in the developing world*, Paris: UNESCO, 1990

Heron, A., *Planning early childhood care and education in developing countries*, Paris: UNESCO IIEP, 1979 (Fundamentals of educational planning, No 28)

Meeting Basic Learning Needs: a vision for the 1990s, Neuva York: Comisión Inter-agencia de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990

Otaala, B., *Alternative approaches to daycare in Africa: integration of health and early childhood education* (mimeo), documento presentado durante la reunión de UNESCO, Paris, 4-8 septiembre 1989

Stromquist, N., 'A review of educational innovations to reduce costs', in *Financing Educational Development*, Proceedings of an International Seminar held in Mont Sainte Marie, Canada, 1982

UNESCO, *The drop-our problem in primary education*, Bangkok, 1984

UNESCO, *1988 World Survey on Early Childhood Care and Education (ECCE): Summary of findings*, ED-98/617 ECCE 3, Paris, septiembre 1989

UNICEF, *The State of the World's Children 1989* and *1990*, Neuva York: Oxford University Press, 1988 and 1989

Alcanzando lo inalcanzable en Bangladesh

Bangladesh tiene un porcentaje global de alfabetismo de 35 por ciento para aquellos de 15 años y mayores. En las zonas rurales, donde vive el 80 por ciento de la población, solo el 15 por ciento de las mujeres sabe leer, escribir o contar a un nivel funcional. Igual que en muchos países en vías de desarrollo, el presupuesto para la educación en su mayor parte está destinado a las áreas urbanas, en el caso de Bangladech, un 70 por ciento, y la mayoría está destinado a la educación superior.

El 'Bangladesh Rural Advancement Committee' (BRAC) ingresó en el campo de la educación primaria no formal para responder a la demanda de la gente en los pueblos pobres donde ha estado proporcionando educación funcional para adultos por más de 15 años. Las escuelas del BRAC están todas ubicadas en los pueblos rurales y los niños seleccionados con admisión pertenecen a las familias más pobres de entre los sin tierra. En Bangladesh casi el 70 por ciento de las familias rurales no posee terrenos y casi no existe salario de empleo fijo, excepto para trabajo temporales en las granjas.

La meta de las escuelas es matricular un 70 por ciento de mujeres. Este enfoque se debe a que las investigaciones señalan que las mujeres con una cantidad mínima de educacin son más receptivas a nuevas ideas, a la planificación familiar, a la enseñanza nutricional, a los mejoramientos en higiene y sanidad, a entender mejor acerca de vacunas y control de diarrea. La educación también provoca un sentimiento de autoestima y aumenta el respeto de los demás.

El criterio para seleccionar pueblos donde se instalaran escuelas se basa en la demanda de los padres, la disponibilidad de candidatos a profesores y la cercanía a un grupo de otros pueblos que reúnan los criterios anteriores. Para la administración, supervisión y continuación de la capacitación de los profesores, el agrupamiento de las escuelas es esencial.

BRAC es la más grande organización no gubernamental de Bangladesh. En 1985, en respuesta a los pedidos de la gente de las comunidades rurales pobres, inició un programa de edución primaria con escuelas experimentales en 22 pueblos. Hacia fines de 1989 el programa se había extendido a 2 500 escuelas y hay planes para abrir otras 2000 escuelas para 1991. El objetivo original del proyecto era desarrollar un modelo de educación primaria repetible, que pudiera proveer, en un período de tres años, alfabetismo básico, conocimiento de los números a los niños más pobres del área rural que no habían sido incluidos por el sistema educacional oficial. Un elemento importante del éxito del programa ha sido la gran participación de los padres y de las comunidades.

Este artículo es una adaptación de un informe más extenso: el programa de educación primaria no formal de BRAC en Bangladesh, escrito por Catherine H. Lovell y Kaniz Fatema, y publicado por [illegible] en 1989.

Involucrando los padres y la comunidad

Todas las evaluaciones de las escuelas BRAC han indicado que uno de los factores más importantes de su éxito es la involucración de los padres y de la comunidad. Antes que una escuela se inaugure en un pueblo, los padres deben ayudar a construirla o encontrar una sala de clases que pueda ser arrendada un costo mínimo y ellos deciden a qué horas del día deben darse las clases.

Cada escuela es administrada por un comité de cinco personas, integrado por dos padres, un líder de la comunidad, el profesor y el organizador del Programa BRAC que supervisa la escuela. Las reuniones de los padres se realizan mensualmente. La asistencia es alta: un promedio de 80 por ciento. Una muestra reciente hecha al azar por un equipo de evaluación externo encontró que sólo el 4 por ciento de los progenitores no había asistido nunca a una reunión de padres.

Las clases se dan seis días a la semana durante un promedio de 286 días al año, en comparación con sólo los 220 días de las escuelas del gobierno. Los especialistas educacionales de BRAC creen que las vacaciones largas interrumpen y reducen el aprendizaje. La época más conveniente para los dos cortos períodos de vacaciones es decidida entre los padres y los profesores, para que coincidan con el trabajo estacional o las necesidades religiosas.

Un pequeño grupo de especialistas de la Universidad de Dhaka y de los propios especialistas educacionales de BRAC pasó más de dos años planeando, desarrollando y probando el programa y los materiales en las 22 primeras escuelas experimentales de los pueblos. Ellos reunieron información sobre los niños, sus familias, su situación económica, sus opiniones, niveles de desarrollo cognoscitivo, crecimiento sicológico y fisiológico. Las escuelas del gobierno en las zonas rurales, su currículo, sus relaciones con la comunidad y las razones por las que tenían o carecían de éxito, fueron estudiadas cuidadosamente.

Los principales objetivos del programa consisten en ayudar al niño a conseguir un alfabetismo básico, el aprendizaje de los números y el desarrolo de la conciencia social. El programa está dividido en tres áreas temáticas: Bangla (el idioma de Bangladesh); matemáticas y estudios sociales. Las escuelas de BRAC no tienen exámenes oficiales anuales. El progreso de los alumnos es medido por medio de valoraciones continúas por el profesor, utilizando pruebas semanales y mensuales. La meta es que el niño sea un participante activo en el aprendizaje en lugar de un receptor pasivo de información. El énfasis está puesto en el uso funcional de la enseñanza, y no en el éxito en los exámenes, por tanto la inquisitividad del niño es alentada.

La proporción profesor-estudiante es mantenida estrictamente en 30 estudiantes por un profesor. Si la demanda es mayor, una segunda escuela es abierta en el mismo pueblo, si es que se encuentra un profesor y no existe escasez de profesores potenciales.

Los maestros de escuela de BRAC son elegidos entre la gente más educada del pueblo. La persona seleccionada para ser capacitada como profesor de BRAC debe haber completado nueve o más años de de escuela y debe estar casada. Se da la preferencia a las mujeres que en este momento representan un 75 por ciento de los profesores. Esto contrasta con las escuelas del gobierno donde el 86 por ciento de los profesores son hombres.

A los profesores se les paga un sueldo mensual muy bajo, actualmente alrededor de 10 dólares durante el primer año, aumentando a 12 para el tercer año. Los profesores de las escuelas del gobierno sacan un promedio de US$34 al mes por horas extras, pero por un año escolar más corto. Los profesores de Brac están bajo contrato, no tienen posesión del cargo. La

enseñanza no es una sinecura de por vida a ser mantenida sin contar la calidad del desempeño.

La proporción de abandono de los profesores es menos del 2 por ciento. Generalmente los profesores renuncian sólo si sus cónyuges deben mudarse. En los pueblos con escuelas BRAC, la organización mantiene una lista de espera para aquellos que desean trabajar como maestros. El reemplazo de un profesor puede hacerse rápidamente si un maestro debe irse o abandonar por alguna otra razón.

Los métodos de capacitación, técnicas y materiales fueron cambiados varias veces hasta que se desarrollaron métodos más efectivos. Los primeros 12 días de entrenamiento se realizan en centros residenciales y enfatizan conceptos básicos de la teoría educacional y de la práctica de la enseñanza. Los profesors son capacitados en grupos de 20 a 25. La capacitación está centrada en el que aprende y es participativa, pero estructurada. Está designada para dar a los profesores la experiencia del tipo de educación que facilitarán en la sala de clases.

A los profesores capacitados se les enseña a usar métodos de asistencia de 'pares': por ejemplo, asignación de los estudiantes más aventajados para ayudar a los más débiles, y como distribuirlos para hacer más efectiva la asistencia de los 'pares'. Se les enseña a no castigar nunca a un niño y a utilizar en su lugar métodos de disciplina. La comprensión se acentúa antes que la memorización. A los profesores se les enseña la importancia de las rutinas en clase y se les entrega una estructura general que debe ser seguida, a pesar de que algunos profesores en particular pueden variar el ritmo.

Todos los profesores asisten a sesiones de capacitación continua un día al mes. Los profesores provenientes de cerca de 20 pueblos vecinos se reúnen con el organizador que supervisa el programa, y se concentran en las experiencias de la sala de clases y los problemas que han encontrado. Los mejores profesores, y aquellos con más experiencia participan en las discusiones y ayudan a los profesores más débiles. A veces un maestro con experiencia de un determinado pueblo visitará a otro profesor de un pueblo vecino, para ayudarle con sus problemas.

El costo anual por estudiante es de unos US$ 15. Esta cifra cubre el costo total del programa incluyendo arriendo de edificios, salarios de los profesores, capacitación, reclutamiento, supervisión, materiales, desarrollo del programa y administración. Los padres y la comunidad costean el mantenimiento de las salas y edificios de clases, así como el costo que representa el hecho de no contar con el trabajo de sus niños por algunas horas cada día, como el tiempo que ellos como padres pierden de trabajar para participar en las responsabilidades de la escuela.

Los primeros cinco años de experiencia con las escuelas de BRAC han demostrado que la pobreza y el género no son obstáculos insuperables para la educación primaria. La gente pobre del área rural quiere educación para sus niños, como demuestra el bajo porcentaje de abandono en las escuelas de BRAC.

Un significativo efecto colateral del programa ha sido el empleo de varios miles de jóvenes adultos, principlalmente mujeres, en una actividad en la cual ganan un sentido de autoestima y el respeto de la comunidad. Algunos llegan a decir que los dedicados profesores de BRAC se han convertido en modelos para otros profesores.

BRAC ha operado siempre en un aprendizaje permanente: ensaya algo, amplía lo que funciona, repite lo que es efectivo, cambia lo que no resulta, mejora lo que necesita mejoramiento. A lo largo de los años BRAC ha aprendido a escuchar a la gente de las zonas rurales y ha tratado de ayudarles a conseguir lo que quieren, y una de las cosas que ellos quieren ahora es que sus niños asisyten a clases y se eduquen con éxito.

Nuevas publicaciones y vídeos

El poder de cambiar

Andrew Chetley

Los ingredientes básicos de este libro son un proyecto de pequeña escala en el campo de la educación infantil en un pueblo, que se ha extendido hacia comunidades, todas ellas en la región de Costa Atlántica de Colombia; una universi- dad con un compromiso con la gente de la región; y la voluntad de querer escuchar y aprender de la gente de los barrios. Explicado principalmente a través de las palabras de los participantes, el lector vislumbra la vida cotidiana en algunas de las aldeas y pueblos y comienza a entender los esfuerzos meticulosos que deben hacerse para realizar un objetivo de este tipo. La pobreza no ha sido vencida en la Costa Atlántica, pero las semillas de algunas soluciones estan empezando a brotar. Publicado en español (ISBN 90-6195-020-1) en 1991 y en inglés en 1990 (ISBN 90-6195-019-8).

Programa actual 1991

La nueva edición del Programa Actual, que incluye un informe acerca de la labor de la Fundación durante 1990 y que describe brevemente los proyectos más importantes que están siendo apoyados por la Fundación Bernard van Leer en 42 países, está ahora disponible tanto en inglés como en español. ISSN 0921-5948 (inglés) ISSN 0924-302X (español)

¿Existe la vida antes de la escuela primaria?

Este el título de un vídeo de 16 minutos, que es una útil introducción a muchos de los temas encarados por lograr un mejoramiento en la educación y desarrollo de los niños. Basado en parte en un vídeo preparado para ser presentado en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, efectuada en Tailanda en marzo de 1990, incluye escenas de varios proyectos apoyados por la Fundación en diferentes países. Entre algunos de los tópicos tratados se encuentran la importancia de los primeros años para el desarrollo del niño, el rol clave de los padres como primeros educadores de sus hijos y la valiosa contribución que las comunidades pueden hacer a la educación y atención de la primera infancia.

El vídeo, realizado por Leo Akkermans para la Fundación, está en colores y disponible en versiones en inglés y español.

Fundación
Bernard van Leer

Boletín Informativo

Número 5 julio 1991

Los artículos que aparecen en este boletín informativo pueden ser reproducidos indicándose su fuente. La Fundación Bernard van Leer. A menos que se indique lo contrario, todas las fotografías son cortesía de los respectivos proyectos.

ISSN 0921 - 593X
Fundación Bernard van Leer
Apartado Postal 82334
2508 EH La Haya
Países Bajos
Tel: (070) 351 20 40
Telex: 33678 bvlfh nl
Telefax: (070) 350 23 73

Sobre la Fundación

La Fundación Bernard van Leer, que lleva el nombre de su fundador, es una institución filantrópica internacional y profesional, con sede en los Países Bajos. Los ingresos de la Fundación provienen de Grupo de Compañías Van Leer, empresa industrial multinacional de la cual la Fundación es su principal accionista beneficiaria. La Fundación fue creada en 1949 con amplios objetivos humanitarios. Desde la década de los años sesenta, la institución se ha concentrado en desarrollar iniciativas de bajo costo y basadas en la comunidad, en el campo de la atención y educación de la primera infancia para niños marginados social y culturalmente, desde su nacimiento hasta los ocho años de edad.

La Fundación proporciona apoyo financiero y asesoría profesional a entidades gubernamentales, académicas y voluntarias que organizan proyectos que permitan que niños marginados se beneficien plenamente con oportunidades de desarrollo social y educaional. En la actualidad la Fundación apoya cerca de 100 proyectos en alrededor de 40 países en desarrollo e industrializados. La diseminación, adaptación y reprodución de los resultados exitosos de los proyectos son de primordial importancia para la labor de la Fundación. La institución no otorga donaciones a personas individuales, ni presta apoyo general a organizaciones. Tampoco proporciona donaciones para realizar estudios, investigaciones o viajes. No hace donaciones en apoyo de solicitudes públicas. Según lo establecido en sus estatutos, la Fundación da preferencia a países donde el Grupo de Compañías Van Leer está establecido.

Consejo Directivo

J. Kremers (Países Bajos), Presidente; P. Zusman (Israel), Vice-presidente; Sra. M.C. Benton (Estados Unidos); W.H. Brouwer (Países Bajos); W.W. Cross (Estados Unidos); V. Halberstadt (Países Bajos); L.M. Kretzers (Países Bajos); P.J.J. Rich (Francia); I. Samrén (Suecia)

Administración

Dr M.C.E. van Gendt, Director Ejecutivo

continúa de pag. 27

de Bienestar Familiar (ICBF). Esta asesoría incluye colaboración en capacitación al personal del ICBF, usando la experiencia del proyecto en trabajo con comunidades. Otra faceta importante del trabajo incluye la evaluación de los resultados del programa del ICBF y trata de identificar metas a realizar y lo que puede ser más efectivo.

Poco a poco

Aunque este actividad más reciente significa que el equipo del proyecto tiene menos contacto directo con algunas de las comunidades donde el trabajo está apenas empezando, hay señales de que los elementos más importantes del proceso de desarrollo están siendo mantenidos. Un sábado temprano en la mañana, el jefe local del ICBF en Plato y uno de los trabadores sociales del área quienes han tenido un extensivo contacto con el proyecto Costa Atlántica, hicieron un viaje en bote de 30 minutos abajo el Río Magdelena hacia la pequeña aldea de Zárate. La pesca y la agricultura de subsistencia sostienen la frágil economía de Zárate, donde no hay electricidad ni agua de cañería o puesto de salud. El río es una importante fuente de alimento, de agua, es la tina comunal, el lugar donde se lava la ropa y el único centro de recreación de esta aldea. Una señora de la comunidad recibió capacitación básica en educación en salud y realiza cierta labor de promoción de salud para el ICBF. Esta señora estaba organizando a la comunidad para tomar parte en una campaña de inmunización contra la polio la cual era parte de un esfuerzo nacional. Le preguntaron si había logrado conversar con algunas de las madres del pueblo sobre la posibilidad de instalar un centro preescolar informal para brindar algún nivel de atención y educación a los niños más pequeños. Ella informó que efectivamente había cierto interés en la idea. Los funcionarios del ICBF fijaron una fecha para regresar y sostener una charla con un grupo de madres.

Así es como se hacen las cosas en Colombia: poco a poco. Se discute una idea, se toman algunos pasos tentativos y el inicio de una nueva forma de hacer las cosas, de una nueva forma de pensar, echa raíz y empieza a crecer. Y en Zárate, el proyecto ha completado un círculo: en doce años más, Zárate podría ser otro La Playa.

Fundación
Bernard van Leer

Boletín Informativo

Numero 6 julio 1992

Participando en el desarrollo infantil

El objetivo de la Fundación Bernard van Leer consiste fundamental en incrementar el desarrollo infantil, a través del financiamiento de programas educacionales y sociales que permitan explorar las diversas formas en las que padres, maestros, comunidades y gobiernos, atienden y fomentan el desarrollo infantil en sus respectivos contextos.

para-profesionales en Brasil son capacitados para fabricar y utilizar títeres

La Fundación también apoya el desarrollo del niño mediante el intercambio de informaciones, ideas y experiencias entre personas y grupos comprometidos en este campo. Las publicaciones son una de las maneras de conseguir este objetivo. Este número del *Boletín Informativo* está basado en artículos que aparecieron originalmente en la edición en inglés del boletín, *Newsletter* (números 61, 62, 63 y 64). Sin embargo, en vez de condensar y traducir simplemente los artículos del inglés, hemos utilizado varios de los textos como un recurso básico al cual recurrir, y hemos desarrollado un ensayo temático que destaca algunas de las ideas esenciales abordadas en artículos del *Newsletter*.

Por este motivo, debemos reconocimiento a los tres autores que estuvieron comprometidos en la producción del material en inglés. En primer lugar al Doctor A.W. (Fred) Wood, quien trabajó en la Fundación entre 1970 y mediados de 1991, año en que asumió un nuevo puesto como director de educación y desarrollo de la primera infancia de *Save the Children Federation*, en Estados Unidos. El número 63 de *Newsletter* de julio 1991 incluye un artículo suyo sobre movilización comunitaria, basado en una presentación que efectuó en la conferencia internacional 'Niñez en el Siglo 21', realizada en Hong Kong, en 1989.

Los otros autores son Jani Brouwer, de la Fundación, y Sergio Martinic, un investigador del CIDE, Chile. Ambos produjeron un documento ocasional llamado *Promotores Comunitarios: sus aportes y dificultades*, que constituye la base de la mayoría de las discusiones del artículo principal que aparece en el número 64 de *Newsletter*. El documento fue el producto de una serie de actividades centradas en el trabajo de los para-profesionales, una de las cuales consistió en un taller técnico efectuado en Venezuela en 1990. El taller, de una duración de tres días, investigó varios de los problemas fundamentales que enfrentan los para-profesionales, y proporcionó abundante información proveniente de la práctica misma.

Esperamos que encuentren útil y estimulante este número del *Boletín*. Por favor, hágannos llegar sus opiniones pues todos estamos participando en el desarrollo infantil.

En este número

Participando en el desarrollo infantil con ejemplos de Sudáfrica, Israel, Colombia, Malasia, Estados Unidos y Perú, y notas especiales desde Trinidad y Tobago, Reino Unido, Israel, Perú y Paquistán *páginas 1–24*

Intercambio incluye temas sobre juegos y reportajes especiales desde Tailandia, Brasil y El Salvador *páginas 25-32*

Colombia: credito a mujeres una entrevista a Jairo Arboleda del [illegible] *páginas 33-34*

Dando vida a las comunidades: artículo sobre un nuevo video basado en la experiencia del Proyecto Costa Atlántica en Colombia *páginas 35-36*

Sobre la Fundación *página 36*

PS 026631

A pesar de que existe un gran concenso acerca de la importancia de programas preescolares de buena calidad y su impacto en el desarrollo infantil, la gran mayoría de los gobiernos encuentra difícil la puesta en marcha de tales programas. A nivel preescolar, el niño está desprovisto de su derecho a recibir instrucción, y el estado no se encuentra en el deber fundamental de proveer escuelas. Algunas veces esto se debe a que la provisión masiva para los primeros años, no es económicamente ventajosa. En otros casos, la provisión institucional de programas preescolares es vista como un rival del rol formativo de la familia, inclusive en algunos de los países más ricos.

Existe, por lo tanto, la necesidad de buscar propuestas menos formales y ciertamente menos

el entrenamiento es un proceso contínuo: abajo, para-profesionales en Brasil

costosas. Inevitablemente, la comunidad es vista como la contraparte evidente, y de hecho, en numerosos casos, como el protagonista principal. Igualmente, la comunidad misma, a menudo cansada de aguardar recursos y liderazgo del gobierno central, empieza a organiza para cubrir sus necesidades básicas, entre las cuales se cuenta el desarrollo preescolar.

En el interior del proceso existe una confusión de terminologías y tres vocablos de jerga, cada uno con distintas connotaciones históricas y políticas: 'desarrollo comunitario', 'compromiso comunitario' y 'movilización comunitaria'.

Desarrollo comunitario

El desarrollo comunitario, al menos en su versión inicial, deriva de la tradición ghandiana de la aldea que se ayuda a sí misma. En muchas áreas rurales del mundo carece de sentido esperar a que el estado cubra la necesidades básicas. Por el contrario, si las necesidades comunitarias deben ser confrontadas, es la comunidad según esta noción, la que debe organizar sus propios recursos para proporcionar estos servicios. Donde todavía existe un fuerte grado de cohesión cultural y comunitaria, la fórmula puede funcionar.

Sin embargo, en la mayoría de las situaciones de mayor necesidad (por ejemplo, barriadas pobres suburbanas, o áreas rurales abandonadas por sus habitantes), no existe cohesión social ni liderazgo comunitario de base que permita el proceso de 'movilización'. El gobierno interviene y burocratiza el desarrollo comunitario supuestamente para promoverlo, aunque otros piensen que lo hace para mantener un férreo control sobre lo que se puede convertir en un proceso ingobernable. En esta forma, el desarrollo comunitario se convierte en otra actividad de 'extensión', con su propio aparato de funcionarios públicos, especialistas y consultores internacionales. El núcleo del desarrollo comunitario, la idea que la gente debe asumir responsabilidad por los servicios que afectan sus vidas, se desintegra.

De arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba

Por una parte los gobiernos encuentran dificultades para adaptar los servicios a las necesidades locales. Por otra, la comunidad local encuentra difícil ejercer la presión política necesaria que obligará al gobierno a poner en marcha los cambios que la comunidad requiere. Se ha afirmado que:

> en teoría la articulación es muy posible, (pero) no hay suficiente evidencia de colaboración activa entre estos dos tipos de instituciones en el mundo en vías de desarrollo. Generalmente parecen actuar en forma paralela... En realidad, no es raro que exista una relación de competencia entre ambas, con los gobiernos nacionales defendiendo un enfoque 'arriba-abajo', y las agencias de base adhiriendo a un estilo de operación 'de abajo hacia arriba'.[1]

Existen muchos ejemplos de este debate. El problema está expuesto en forma patente en Nueva Zelandia. Hasta hace poco, el Departamento de Educación de Nueva Zelandia tenía a la vez, un plan de acción y una función ejecutiva. En el campo de la educación preescolar apoyaba financiera y profesionalmente varios tipos de programas, sin embargo, recientemente su rol ha sido político. Los programas preescolares han sido transferidos a los organismos comunitarios, inclusive a las entidades de base, las cuales, pueden recibir financiamiento estatal, aunque luego deben autofinanciarse. Estos recursos pueden utilizarse para pagar profesores, consejeros, cursos de entrenamiento y capacitación, información y materiales. Bajo este principio, el gobierno ha cesado completamente la entrega de servicios y, a pesar de haber mejorado la entidad de base con respaldo financiero, solo cuenta ahora con las inspecciones como medio de control. La nueva política en Nueva Zelandia supone que el proceso del desarrollo comunitario, generador de fuertes asociados de base, ya ha ocurrido.[2]

En Sudáfrica, la ausencia de provisión preescolar en los poblados negros ha conducido a las comunidades mismas a desarrollar actividades apropiadas. Un primer paso, como lo ha descubierto la fundación *Community Work* (FCW), consiste en la capacitación y el apoyo para asegurar que exista una comunidad de base sólida sobre la cual avanzar. (Ver cuadro en página 3.)

En Israel, una asociación nacional de centros comunitarios está desarrollando programas preescolares como una forma de desarrollo

Trabajando de abajo arriba

Eunice Abrahams trabaja en la Fundación para el Trabajo Comunitario (FCW) en el área del Cabo Occidental de Sudáfrica. La FCW fue fundada en 1974 y ha sido apoyada por la Fundación van Leer desde 1987. La acción se centra en la educación preescolar y la atención infantil (*educare*) y se da apoyo a los padres y a las comunidades en los campos de materiales, programas y capacitación. Este artículo basado en una entrevista con Eunice, esboza los métodos usados para entrenar a los miembros de la comunidad en el establecimiento de sus propias actividades preescolares.

La FCW tiene afiliados 22 proyectos *Educare* con base en la comunidad. Los proyectos nos eligen, nosotros no nos vendemos. Recalcamos la importancia de la asociación, que no les impondremos nada, que habrá participación mutua, consultas, y lo más importante, damos a conocer nuestras expectativas. Una de estas es que tenemos un objetivo claro ya que el proyecto debe obtener independencia y autonomía.

La educación es política

La gente de las comunidades tiene diversos antecedentes y muy pocos tienen conocimientos sobre los niños preescolares. De esta manera, comienza nuestra tarea. Creamos conciencia en el grupo del campo preescolar y lo relacionamos con los planes del contexto educacional sudafricano. Queremos que la comunidad entienda que la educación es una cuestión política, y que la decisión del estado de no involucrarse en la educación preescolar es una decisión política. Normalmente terminamos con un grupo de gente muy enojada con el gobierno por no tomar responsabilidad por el sector más importante de la población. Ellos se sienten impulsados a hacer algo y trabajar para conseguir un sistema educacional adecuado para sus niños.

Un buen ejemplo es un proyecto dirigido a los niños iniciado en 1987 por la misma gente en un poblado negro. Para mayo 1990 estaba listo para tener una Reunión Anual General (RAG). Tuvimos una reunión para explicar la constitución y los procedimientos de votación, en otras palabras, cuál es el significado de nominar a alguien.

Debido a que la población negra nunca ha tenido la oportunidad de votar por un gobierno, prestamos mucha atención a la necesidad básica de elegir representantes democráticamente. Cuando los padres asisten a la RAG, ellos entienden la importancia de esa reunión: ellos saben lo que sucederá y lo que es más importante, son capaces de nominar y votar democráticamente por los candidatos que ellos piensan que harán funcionar bien la escuela.

Un comité inspirado

Una vez que el comité fue elegido hubo gente inspirada, con ganas de desarrollarse y de aprender sobre su nueva tarea. Empezamos un nuevo programa de entrenamiento que expuso al comité a un proyecto más experimentado. Escogimos un proyecto similar en una comunidad vecina donde habíamos capacitado un comité en 1985, e hicimos que los dos proyectos se encontraran.

Primero, el nuevo comité observó una reunión del otro comité. El paso siguiente fue que el comité con experiencia visitara el nuevo comité en una reunión, con la gente de más experiencia sentada junto a los recién electos dándoles su experiencia. Todos comprendieron que era una sesión de entrenamiento y que el presidente experimentado tenía el derecho a interrumpir al nuevo presidente en cualquier momento si necesitaba capacitar o dar consejos.

Luego el nuevo comité tuvo una reunión a solas. Un miembro del personal de la FCW y un estudiante de asistencia social se sentaron juntos y revisaron algunos puntos que debían corregirse. La fase siguiente fue una reunión sin ayuda externa, pero con comentarios posteriores de consultores y consejeros. De allí en adelante la capacitación fue individual o en reuniones. Damos realimentación y respuestas todo el tiempo.

Toma tiempo que el comité sea un grupo unido. La guardería reúne gente que no se conocía anteriormente y que ahora, debe relacionarse pues pertenece al mismo comité.

Antes que un padre abandone un comité, él o ella debe ayudar a reclutar un posible suplente y también ayudar en su capacitación en un proceso continuo. Decimos a los padres: 'ha aportado tanto en los últimos años, no queremos perder todo ese potencial. Cuando su niño vaya a la escuela primaria o secundaria, participe, no se detenga aquí'.

Alentamos a las guarderías a incorporar todos los otros grupos y actividades de la comunidad. Vemos el proyecto independiente como un proyecto de desarrollo en una comunidad que incorpora guardería, [illegible], asociación de pobladores, todo en uno.

comunitario. Aquí hay un intento de alentar una asociación viable entre la comunidad, instituciones nacionales y varios departamentos gubernamentales (ver cuadro en página 4).

Compromiso comunitario

Los historiadores educacionales rastrean las raíces del compromiso comunitario a los días de los 'monitores' de las salas de clases. Recientemente, expertos en el área de educación preescolar, remontan los orígenes de este compromiso a los programas *Head Start* de los años sesenta utilizados en Estados Unidos. La suposición era que los niños considerados en 'inferioridad de condiciones' podían ser protegidos contra las consecuencias de la pobreza por medio de un especial refuerzo preescolar.

Salvo algunas excepciones, la gran mayoría de estos programas no alcanzó sus objetivos. Las excepciones estuvieron constituidas por aquellos programas que tenían un buen plan de estudios, profesores de buena calidad, y con buen entrenamiento y dirección, o aquellos programas en los cuales también existía un elemento de refuerzo en el hogar. Este último aspecto condujo a una concepción en la cual, los servicios infantiles pueden ser altamente beneficiados por la participación del hogar, específicamente de los padres.

Programas centrados en el hogar

Hay muy pocos programas centrados en el hogar que hayan sido bien documentados o evaluados. Uno que sí lo ha sido es el proyecto *Mt. Druitt*, realizado por la Universidad Macquarie en los

Israel: primera infancia como medio hacia un desarrollo comunitario

Este artículo está basado en una entrevista con Rachel Ekstein, coordinadora del proyecto conjunto Matnas-van Leer en Israel. Matnas es una Asociación Nacional de aproximadamente 150 centros comunitarios (*matnasim*). Casi la mitad de los centros incluyen trabajo con infancia inicial en la gama de sus actividades. El proyecto tiende a transferir algunas de las experiencias de cierto número de programas desarrollados en Israel con el apoyo de la Fundación Van Leer (FBvL) por un período de 12 años. En especial, el objetivo consiste en abordar la educación inicial como un medio para el desarrollo comunitario.

Es una cuestión de enfoque. En el *matnasim* se habla acerca de participación comunitaria, pero más bien se trata de un asunto de proveer servicios. El enfoque de Van Leer facilita el desarrollo comunitario, especialmente mediante la capacitación de para-profesionales. Por ejemplo, en el proyecto Sderot hay una mujer que empezó su entrenamiento para ser visitante de hogares, luego asistió a un curso para estar a cargo de una guardería o un grupo, y ahora está a cargo de un grupo de actividades. Esto ha ocurrido a varias mujeres. Llevan a mujeres a cursos y no saben qué pasará con ellas después. Dicen 'nunca regresan al hogar después de asistir a uno de los cursos, empiezan a trabajar, a estudiar y a desarrollarse a sí mismas como personas, no sólo como madres en el hogar'. En mi opinión ese es el desarrollo comunitario.

La administración local de un matnasim se realiza a través de un consejo que:

> incluye representantes de la municipalidad, el Ministerio de Educación, sindicatos además de gente que es conocida en la comunidad, y no a gente que es elegida. Cada centro tiene un director y personal.

Trabajando con gente

La tarea del proyecto es mostrar a los centros que ellos pueden trabajar con gente y no simplemente ofrecer servicios por los que se cobra. La gente puede hacer cosas por sí misma. Por ejemplo, un grupo de padres en un área está preparando un plan de estudios científico para los programas preescolares. O los padres pueden habilitar un patio donde los niños puedan jugar.

En las guarderías manejadas por los padres del *matnasim*, los padres tienen que asistir una vez al mes a trabajar con los niños y al menos una vez al mes por las tardes. Los padres deben participar en las decisiones y la planificación, aprender que algunas cosas no se pueden realizar porque el alcalde se opone o debido a la presión política. Los padres deben participar en un grupo que planeará lo que sucederá el próximo año, que conseguirá fondos, que organizará y llevará a cabo el proyecto. Estamos en ese proceso. Al comienzo la gente del *matnasim* no entendía cuál era la diferencia, decían 'trabajamos en educación preescolar'. Creo que ahora están empezando a entender de qué se trata.

Por ejemplo, en un centro el director no cree en un trabajo hecho de esta forma. Dijo 'podemos hacerlo mejor, si los dejo fracasarán. Yo lo haré y después los invitaremos a participar'. En mi contrato no dice que debo trabajar con gente fácil o que sea amable. Yo quiero trabajar con este director porque ha estado trabajando en un centro comunitario por más de 10 años y si él no entiende, ¿quién podría hacerlo? Si puedo cambiarlo sé que podré cambiar a otros.

en Mt Druitt, el programa de visitas al hogar, con la participación activa de los padres, parece haber sido tan efectivo como los programas más formales

suburbios occidentales de Sydney, Australia,[4] en el que cinco diferentes programas preescolares fueron aplicados. Cuatro de éstos estaban basados en instituciones y fueron realizados por profesores, mientras que el quinto estuvo centrado en el hogar y llevado a cabo por las madres.

El proyecto *Mt. Druitt* fue seguido de un estudio longitudinal que hizo un seguimiento a los niños que participaron en el experimento hasta el fin de la escuela primaria. Los resultados preliminares mostraron que no existían diferencias significativas entre los cinco programas. El programa de visitas al hogar, con la participación activa de los padres, parece haber sido tan efectivo como cualquiera de los otros programas más formales. El estudio Osborn[5] de 12.000 niños, del Reino Unido, demostró resultados similares.

Un error fundamental de muchos programas educacionales es que los padres y miembros de la comunidad no están involucrados. A menudo, la participación de los padres está dirigida hacia actividades (tales como reunión de fondos, participación en asociaciones de padres, etc.) que mantienen a los padres fuera de los procesos educacionales básicos. Sin embargo en muchos países, especialmente en aquellos en vías de desarrollo, cuando no existen servicios específicos para niños, los padres asumen la tarea de proporcionar aquellos servicios.

Esto ha conducido a tres respuestas. En primer lugar, ha habido un crecimiento de programas preescolares de relativa pequeña escala y con base en el hogar, en los cuales las madres de la comunidad proporcionan rudimentarios servicios de sala cuna para madres trabajadoras. Este es el enfoque clásico del 'cuidador de niños', en el cual una familia actúa como una *alternativa* (pero no como un substituto) de la otra. En segundo lugar, existen actividades centradas en el hogar que apuntan al desarrollo de habilidades de los padres y al mejoramiento del apoyo social. Esto a menudo incluye relaciones entre los padres y un sutil apoyo profesional. El tercer enfoque intenta reunir a las madres, no sólo para apoyarlas comunitariamente, sino para organizarlas, con el fin de que se proporcionen sus propios programas de salas cunas, con base en la comunidad. Este es el modelo que la *Association Collectifs Enfants Parents* (ACEP) ha desarrollado en Francia y que hoy día se ha convertido en un poderoso movimiento nacional.

En la segunda opción, el énfasis está puesto en el mejoramiento del cuidado *primario*, en ayudar a la madre en su papel maternal. Un notable ejemplo en el Reino Unido y recientemente muy extendido, es *Home-Start*. En este caso, madres voluntarias de la comunidad visitan a otras madres y las apoyan de acuerdo a los propias necesidades, bien sea diariamente o una vez cada dos semanas, si siente que eso es todo lo que necesita.[6]

La opción de la custodia

El primer enfoque se basa fundamentalmente en la antigua práctica de dejar al niño con un pariente o amigo de la familia. Sin embargo, en las grandes

metrópolis donde las familias están mucho más fragmentadas y dispersas que antaño y donde el pariente ya no está a mano, un nuevo 'mercado' aparece para cubrir servicios no formales de atención infantil, que se presta fácilmente a la explotación comercial. Donde el imperativo comercial es fuerte, las familias se ven con frecuencia forzadas a aceptar servicios que meramente ofrecen la custodia de los niños. La inhabilidad de entender la importancia de los primeros años a menudo lleva a un nivel de servicios que en el mejor de los casos, ofrece muy pocas posibilidades de desarrollo a los niños y en el peor de los casos, puede ser perjudicial para un desarrollo sano.

El problema se plantea, en términos de políticas, en cómo controlar constructivamente la participación comunitaria. A un extremo del mercado, la respuesta comunitaria será de un alto costo, y bien provista en todos los sentidos. En el otro extremo, una situación perjudicial puede surgir cuando hay una necesidad de proporcionar un elemento de cuidadosa capacitación, que a la vez reconozca y trabaje dentro de las realidades del sector no formal de los centros de atención infantil.

madres comunitarios en Irlanda

El trabajo de *Servol*, en Trinidad, aborda dos problemas relacionados: cómo tener centros de atención infantil de buena calidad, y cómo educar a la próxima generación de padres potenciales para que entiendan y adviertan las necesidades de los niños (ver artículo en página 16). En este proceso, es muy importante el énfasis que se ha puesto en involucrar a los hombres jóvenes en el cuidado de niños, inclusive de sus propios hijos. Constantemente hablamos de 'padres' cuando nos referimos realmente a 'madres'. Ya es tiempo de abordar el tema de los 'padres' y cómo podemos convencerlos de aceptar las responsabilidades de la paternidad. El entrenamiento vocacional de *Servol* incluye el compromiso obligatorio de los hombres jóvenes en el cuidado infantil.

Desarrollo de la capacidad educacional

El desarrollo de la capacidad educacional del hogar por medio de la educación de los padres, es otra dimensión del compromiso comunitario. Tiene también implicaciones críticas para los profesionales comprometidos con niños pequeños, debido a su rol general, su estilo de operación y su capacitación.

Dos ejemplos que vale la pena examinar son el programa Promesa,' en la Región de Chocó, Colombia, (ver cuadro en página 6) y el programa *Child Development*,' en el Reino Unido, y su apéndice, el programa *Community Mothers*, en Irlanda.

En Colombia, la participación de la comunidad permitió a las familias de las remotas aldeas de Chocó asumir nuevos roles educacionales gracias a una mejor comprensión del desarrollo infantil y de qué pueden hacer para impulsarlo usando materiales de aprendizaje de confección local. Los mismos padres desarrollaron también una comprensión más amplia de otros factores del desarrollo del niño, en especial en áreas de salud e higiene, y cómo estas áreas pueden ser transformadas. Resultados de evaluaciones recientes han mostrado que los niños que han estado tempranamente expuestos a estímulos pro–desarrollo se desenvuelven tan bien como un grupo de niños cuidados en guarderías regulares.

Ventajas del desarrollo

El Programa del Desarrollo del Niño en el Reino Unido, en el cual los profesionales visitan a las madres en el hogar, ha sido evaluado cuidadosamente y un primer estudio detallado muestra ventajas significativas en los niños visitados, en una serie de indicadores.

En comparación con los grupos de control, las familias que fueron objeto de estudio registran grandes cambios en el medio hogareño, y se perciben igualmente, diferencias en los niveles de desarrollo de los niños cuyas madres participan en el programa. Los niños del 'proyecto' gozan de dietas más saludables; sufren menos problemas de salud y reciben menos visitas del doctor, y además tienen una mejor relación con sus padres.

Hasta ahora, la versión irlandesa del Programa de Desarrollo del Niño, donde las visitantes son mujeres de la comunidad, no ha sido evaluado en el mismo grado. Pero hay indicaciones que no hay grandes diferencias en la calidad de los programas respecto a su efecto en los niños. Todos estos ejemplos ilustran el argumento clave para la participación de los padres ya que la relación madre-hijo es un factor determinante en el futuro desarrollo del niño. Una segunda consecuencia es que las madres involucradas se ven a sí mismas como capaces de modificar las vidas de otras personas.

Movilización comunitaria

La creciente intervención de los padres, otros miembros de la familia y la comunidad, en programas preescolares puede tener un resultado inesperado y útil entre adolescentes y adultos. Ellos reconocen sus propias habilidades al resolver complejos problemas y consiguen tener más confianza en sí mismos, y auto-estima. A partir de aquí es posible para ellos emprender otras actividades que beneficiarán no sólo a los niños, sino a toda la comunidad.

Esto nos conduce al concepto de 'comunidad movilizada' o 'comunidad capacitada'. El fenómeno de la comunidad movilizada está basado en que no sólo los niños se benefician con los programas de

Colombia: el programa Promesa

El Centro Internacional de Desarrollo Humano (CINDE) ha estado realizando un programa desde hace más de 10 años en la Región de Chocó, en la Costa del Pacífico de Colombia. Chocó es remoto e inaccesible, existen pocos caminos, pocos servicios, y grandes problemas relacionados con la sobrevivencia y el desarrollo infantil. El objetivo del proyecto es 'el desarrollo saludable de los niños pequeños'. El Proyecto llamado Promesa, opera a través de familias permitiéndoles comprender mejor el desarrollo de los niños y las formas concretas mediante las cuales las familias pueden influenciar este proceso de crecimiento incluso, en un medio ambiente hostil.

La población local se organizó a sí misma en asociaciones comunitarias locales; seleccionó a mujeres de la localidad para capacitarlas como trabajadoras de guarderías y agentes de extensión; organizó a la población masculina alrededor de actividades de producción, inició una campaña de higiene ambiental, purificó el abastecimiento de agua potable y, quizás lo que es más importante, emprendió una exitosa campaña anti-malaria para implantar nematodos en las ciénagas y así atacar las larvas de los mosquitos. En los pueblos donde la campaña de nematodo fue iniciada, la ocurrencia de malaria descendió de un grado de infección de cerca del [illegible] por ciento, a cerca del 15 por ciento.

este tipo sino que toda la comunidad percibe su benéfico impacto. El principio clave es 'el efecto de las dos generaciones';[10] el niño se beneficia con los servicios, mientras que los padres se benefician con su satisfacción mediante el aporte al mundo infantil: nuevas habilidades son transferidas al mundo más amplio de los adultos. Vistos en esta forma, los programas preescolares basados en el marco de la movilización comunitaria pueden ser instrumentos esenciales para la apertura de la comunidad a transformaciones mayores. Los adultos que no divisan salida a las circunstancias que los dominan y que son presos de la apatía, pueden ser motivados por la implicación con sus hijos. Ellos pueden demostrar su compromiso en formas prácticas; una vez que han conseguido confianza, pueden abordar nuevos desafíos.

Un obvio ejemplo es el programa Promesa donde un proyecto preescolar que movilizó a la comunidad llevó a una comprensión de los orígenes de la malaria y cómo funciona el control biológico.

El programa Promesa está actualmente cerrado, pero de una manera significativa la asociación comunitaria todavía crece y extiende su influencia a otros pueblos a lo largo del litoral, habiéndose hecho responsable de diseminar la idea y la metodología. La gente de la región ha asumido el programa y ellos mismos lo están difundiendo. Quizás no deberíamos ser tan impacientes respecto a una difusión 'a gran escala'.

Por último, la experiencia de Promesa, y otros ejemplos similares, son proyectos de pequeñas dimensiones, íntimos, en los cuales los mensajes pueden propagarse casi oralmente usando redes sociales ya existentes, relaciones familiares, contactos comerciales etc. En este sentido, la utilidad consiste en cómo una experiencia de movilización comunitaria en pequeña escala puede afectar a un número significativo de la población, en particular, en situaciones de urgente necesidad humana. No existen respuestas fáciles.

Diseminación

La diseminación de los resultados de un proyecto exitoso es un proceso que rara vez es directo y está muy lejos de ser automático. Pero es un proceso importante. A menos que un proyecto pueda empezar a tener un impacto a gran escala, sigue siendo un proyecto costoso que afecta sólo las vidas de unas cuantas personas. Las intervenciones en pequeña escala pueden acarrear sólo cambios mínimos y temporales en las vidas de los niños y sus familias.

El cambio duradero se basa en el desarrollo de los recursos de la familia y la comunidad misma. La diseminación de resultados puede jugar un rol clave al ayudar a difundir las lecciones de una experiencia local a una audiencia más amplia.

Una pregunta pertinente es: ¿qué es lo que se disemina? La diseminación se refiere a un conjunto de ideas o enfoques que pueden tomar muchas formas, más que a un producto fijo y bien definido. Es la destilación del conocimiento de un proyecto o mejor dicho, de un grupo de proyectos. Sin embargo, en la práctica, no es fácil llegar a

este conocimiento esencial: al esforzarse por cubrir urgentes necesidades, el tiempo y los recursos a menudo son escasos para permitir la distancia necesaria para analizar la experiencia.

La diseminación tiene una naturaleza orgánica, ya que está relacionada con el concepto de dispersar semillas con la esperanza que, de recibir una nutrición adecuada, echarán raíces y se desarrollarán. La diseminación efectiva nunca puede ser una transferencia mecánica de una buena práctica de un lugar a otro. Las comunidades difieren lo suficiente como para requerir enfoques adaptables al enfrentamiento de necesidades específicas. Cuando la gente responsable de la puesta en marcha de un proyecto en un nuevo lugar internaliza los conceptos y los métodos de modo que ellos son apropiados, no sólo aceptan las características básicas del proyecto original sino que también introducen nuevos elementos y por lo tanto hacen evolucionar el proyecto un paso más allá.

la diseminación de los resultados de un proyecto exitoso es un proceso importante

Cambiando la escala

La diseminación horizontal es un proceso gradual de fomento de uno o más nuevos proyectos y de encaminarlos a la madurez de acuerdo al cual el proyecto original se convierte en prescindible o ejerce un rol meramente formativo o de entrenamiento. El enfoque vertical es mucho más un asunto de cambio de escala: cambio de un proyecto local de pequeña escala a un proyecto regional o nacional o de tener un efecto en el plano nacional. Buenos ejemplos de ambos son el Proyecto *Strathclyde* en Escocia (ver página 23) y el Programa *Servol* en Trinidad (ver página 16). En ambos ejemplos, a pesar del empleo de diferentes enfoques, se ha logrado un cambio de escala sin arriesgar la esencia del trabajo. El proceso de un cuidadoso desarrollo se ha preservado y la calidad no se ha sacrificado por la cantidad.

Como un primer paso hacia la diseminación vertical, los proyectos construyen relaciones activas con otras agencias, grupos comunitarios, funcionarios y burocracias de la región donde trabajan. Un elemento fundamental en cualquier proceso de diseminación es el conocimiento del sistema señalado como objeto: quién tiene cargos de responsabilidad; quién tiene que ser persuadido; cuáles son las estructuras, los procedimientos y los recursos financieros más relevantes; qué aspectos de un proyecto pueden ser promulgados razonablemente en un contexto nuevo.

Este también es un proceso gradual. Los proyectos deben construir contactos locales y regionales antes de tratar con los sistemas nacionales. Pero aún entonces el gobierno central debe apoyar y facilitar este proceso mediante el aliento de una buena práctica.

Precondiciones

Algunas veces se supone que si un proyecto es exitoso, la diseminación ocurre más o menos automáticamente y es un trabajo fácil para el proyecto original. Sin embargo, la diseminación no es algo que un proyecto puede realizar 'al margen'; planificar estrategias para la diseminación y su implementación puede ser tan difícil como planificar y poner en marcha una intervención exitosa.

Una precondición para la diseminación es que el proyecto original esté firmemente establecido y sea capaz de mantener su programa ya existente, incorporando las nuevas actividades y tensiones del proceso de diseminación. A veces existe el peligro de que el proyecto original se encuentre erosionado debido a la movilidad del personal, problemas de fondos, cambios de prioridades y otros factores. La experiencia de un proyecto en Sarawak, Malasia, ejemplifica este punto. Como lo muestra el recuadro en página 8, la diseminación no fue posible antes que el proyecto estuviera bien establecido, con un foco coherente y una claridad acerca de que acercamientos tenían mejores posibilidades de alcanzar los mejores resultados.

E.M. Rogers señala en su libro *The Diffusion of Innovations*[1] que el destino de la diseminación depende de la compleja interrelación entre las características del proyecto mismo, la gente comprometida y el emplazamiento donde la organización se lleva a cabo.

Así, la adopción de nuevos enfoques está influenciada por su relativa ventaja o mejoramiento en relación a las prácticas ya existentes; su compatibilidad con el sistema de valores en el que serán introducidos; el grado de facilidad de uso y comprensión;el grado en que la práctica eficiente puede ser intentada con una base limitada; y el grado en que la práctica eficiente es visible para otros.

Las características personales de los proveedores y los receptores de una buena práctica son muy importantes. Los proveedores deben ver como un desafío la construcción de puentes hacia otras situaciones y áreas geográficas, mientras que al mismo tiempo deben poseer cierto desapego para no volverse aplastantes. Los receptores deben percibir la necesidad de una nueva idea y deben expresarlo. La diseminación exitosa significa que el compromiso de los receptores significa algo más que un simple deseo de un aumento de recursos financieros. Un compromiso inicial de la audiencia señalada como objetivo, es una precondición muy importante para definir los términos de la diseminación, a medida que expone a los posibles recep-

Evaluando qué compartir

En 1988 el Departamento de Educación de Sarawak en Malasia encargó una importante evaluación de un proyecto que la Fundación había estado apoyando por cuatro años, diseñado para mejorar la calidad de la educación en las clases superiores de la educación primaria de trece escuelas. El objetivo de la evaluación era obtener datos acerca de si un enfoque similar podría ser realizado en otras áreas rurales de Sarawak. Zainal Ghani, de la Universidad Sains Malaysia (USM), en Penang, realizó la evaluación. Este artículo está basado en su informe *Programa para el enriquecimiento del aprendizaje. Un Proyecto Van Leer – una evaluación*. Publicado por el Proyecto [illegible], Penang, Mayo 1988.

Un descubrimiento sorprendente de la evaluación del Programa para el Enriquecimiento del Aprendizaje, como fue llamado el proyecto de Sarawak, fueron las distintas percepciones acerca de los objetivos que tenían los diversos grupos implicados en el proyecto. Funcionarios de educación, incluidos el personal del proyecto, profesores y personal de la Fundación, todos tenían ideas algo distintas acerca de las prioridades del proyecto.

Para ambos, los funcionarios de educación y el personal de las escuelas, el fortalecimiento de la habilidad de lectura y escritura y el mejoramiento de las técnicas de enseñanza eran las primeras prioridades. Ambos grupos también estaban de acuerdo en que el mejoramiento de la conciencia acerca de la importancia de la educación y el mayor compromiso en la educación de sus niños eran también muy importantes. [illegible]

[illegible]

relacionadas con el proyecto se habían desempeñado bien. No fue posible relacionar los resultados directamente a la labor del proyecto, aunque estos mejoraron la imagen del programa.

El efecto con los profesores fue generalmente positivo durante todo el período. El entrenamiento inicial, el apoyo y las actividades de discusión realizadas con los profesores fueron percibidas como efectivas y los primeros resultados de los niños parecen confirmar esta impresión. Los ulteriores resultados de los niños sugieren que existía una necesidad de mantener apoyo constante a los profesores. [illegible]

[illegible]

tores, a una buena práctica antes de la diseminación. Similarmente, ambas organizaciones receptoras y proveedoras, deben encontrar que la diseminación es mutuamente beneficiosa. En el mejor de los casos, la diseminación se convierte en un proceso de aprendizaje recíproco.

Agentes del cambio

Muy interesante fue un gran intento en México a principios de los ochenta de apropiarse del metodo de 'movilización' y de realizarlo por medio del aparato gubernamental. Aquí, un programa nacional se confió en jóvenes mujeres locales para convertirlas en agentes de cambio. Si el primer arduo esfuerzo hubiera sido seguido sistemáticamente por un consistente apoyo gubernamental y por la movilización comunitaria, existen pocas dudas de que el resultado hoy día sería impresionante. De hecho, en 1987, el Gobierno Mexicano, enfrentando estrictas restricciones financieras, decidió abandonar el programa de Educación Inicial y con él, uno de los escasos esfuerzos de planificada movilización comunitaria en el campo de la primera infancia.

El problema no consistió sólo en las estrecheces del presupuesto nacional mexicano. El programa había sido planeado en la capital y sistemática-

mente llevado a la población de las áreas rurales. En parte, el modo de acción consistía en movilización comunitaria en la que en último término, el programa dependía para su defensa.

Sin embargo, los movilizadores de la comunidad eran en su mayoría adolescentes de la comunidad, efectivos como promotores preescolares, pero a menudo indefensos frente a las complejas estructuras a nivel del pueblo. El sistema de Educación Inicial pedía movilización comunitaria, pero no ofrecía los medios para conseguirla.[12]

en México, un programa nacional se confió en jóvenes mujeres locales para convertirlas en agentes de cambio

En 1990, una nueva iniciativa fue emprendida basándose en la experiencia del anterior programa nacional. El nuevo programa opera sólo en cinco estados y está dirigido a los niños y familias de las

minorías indígenas de México. Las enseñanzas extraídas del programa original han provocado algunos cambios: el programa se inicia con un cuidadoso estudio básico de todos los aspectos de las comunidades comprometidas en su relación con los niños; los promotores tendrán mas experiencia que antes, recibirán más entrenamiento previo al servicio y habrá también un entrenamiento durante la práctica; cada promotora trabajará con un número limitado de familias y permanecerá con ellas al menos tres años.

Para-profesionales como educadores

Como en el ejemplo de México, muchos programas de educación informales capacitan miembros de la comunidad en la que operan para que jueguen un rol fundamental en el programa. Al menos la mitad de los programas apoyados por la Fundación en todo el mundo, y más del 70% de aquellos que operan en América Latina, trabajan estrechamente con tales miembros de la comunidad.

Dependiendo del país y los rasgos específicos del programa, esta gente es conocida como promotores, animadores, facilitadores, educadores comunitarios, o trabajores en desarrollo comunitario, y cada término puede tener significados muy específicos dependiendo del contexto. Anteriormente se veía a los educadores comunitarios como unos 'seudo profesionales', es decir, como personas que se entrenaban en los mismos campos de un profesional, por ejemplo en el área de la salud, pero en menor detalle y con menos rigor, por el contrario, recientemente se ha empezado a concebir a los 'para-profesionales' como personas cuyo trabajo no se restringe a un área profesional específica, o a un campo del conocimiento en particular, sino que está circunscrito en un contexto comunitario más amplio. Por ejemplo, un promotor o para-profesional de salud, ya no se concibe como alguien que aprende a manejar primeros auxilios y medicina básica a un nivel elemental, sino como alguien que conoce la salud comunitaria en todas sus dimensiones: física, psicológica, intelectual, y socio-cultural.

En algunos casos, la habilidad del profesional está centrada en la capacidad de resolver algunas de las necesidades de una comunidad dada. Los para-profesionales transforman las necesidades de la comunidad en respuestas activas relacionadas a los objetivos de un proyecto, metodologías y recursos, por ejemplo, campañas de vacunas, planificación familiar, apoyo de higiene ambiental etc. El poder de los para-profesionales se basa en lo que saben y su principal apoyo viene de la institución que dirige el programa. En este tipo de situación, a pesar de que hay una interacción en dos sentidos, el flujo prioritario de la información e ideas es de la institución externa, a través del para-profesional, hacia la comunidad. Por supuesto, el para-profesional puede reflejar algunas de las preocupaciones de la comunidad y ofrecer sugerencias acerca de cómo modificar las actividades del programa para enfrentar mejor las necesidades, pero él o ella no será capaz de alterar radicalmente la dirección general del trabajo.

Una segunda perspectiva define fundamentalmente a un para-profesional como un ejemplo o modelo de rol para la comunidad. Aquí las habilidades técnicas o el conocimiento especializado son vistos como puntos menos importantes que la capacidad para cambiar y llevar a cabo tal cambio, motivando a la comunidad y representando sus intereses. El énfasis está puesto en una serie de valores que los profesionales deben poseer y de los que obtienen respeto y derivan autoridad; por ejemplo, deben ser solidarios con la comunidad; deben tener un racionamiento crítico, consciente, democrático; deben tener recursos; ser capaces de trabajar en equipo, etc. La función más importante de los para-profesionales aquí es volverse líderes. Ellos interpretan los intereses de la comunidad, sus esperanzas y aspiraciones para ayudar a organizar y movilizar. Ellos toman parte en las principales decisiones respecto al proyecto, incluso son capaces de reformular sus objetivos y sus metas. Se espera que los para-profesionales sean independientes y muestren iniciativas y recursos propios. Se espera también que en última instancia, sean capaces de repetir la experiencia fuera de los límites espaciales y temporales de una institución o proyecto dado. La idea es que, a través de esta estrategia, a corto o largo plazo, el personal de base estará entrenado para cubrir las necesidades educacionales locales.

Confianza

El punto de partida para cada uno de los enfoques es la creencia de que el trabajo comunitario es mas fácil para una persona de la localidad que para un

Identificando el talento

El Proyecto del Trabajador de Extensión de Salud Infantil y Maternal (MIHOW) es una red de programas rurales de apoyo familiar en los Estados Unidos. Ha estado operando desde 1982 en cuatro estados del Sur, Tennessee, Kentucky, Virginia y West Virginia, y hace poco ha comenzado a operar en un quinto estado, Arkansas. Una estrategia clave del proyecto, que está apoyado por la Fundación y coordinado por el Centro de Servicios Sanitarios de la Universidad de Vandervilt en Nashville, Tennessee, es el reclutamiento y entrenamiento de mujeres de la región para actuar como trabajadores de extensión. Este artículo basado en un informe de la directora del centro, Barbara Clinton, examina la experiencia.

Los niños de la región de los Apalaches crecen en comunidades donde la pobreza y la cesantía,son ya algo habitual, y donde los pronósticos económicos son poco prometedores. Sin embargo, estas comunidades que conocen la estrechez, tienen una larga tradición de activismo que ha conducido al desarrollo de organizaciones y servicios con base en la comunidad.

La estrategia de organizar a las mujeres para llegar a otras mujeres, se basa en la fuerza de las comunidades y sus tradiciones de auto-subsistencia. Trabajando en asociación con la Universidad de Vandervilt, las organizaciones locales– servicios de base, organizaciones de promoción, clínicas y guarderías– reclutaron a una mujer local como líder del primer MIHOW. Los trabajadores de extensión son promotores al mismo tiempo que educadores. A medida que son entrenados y adquieren experiencia, reclutan y supervisan a los asistentes locales que son también madres de la localidad. Visitan los hogares de mujeres embarazadas de bajos ingresos y con alto riesgo, antes y después del parto, ayudándolas a utilizar los servicios existentes y a mejorar sus habilidades maternas.

Las madres en Tennessee [illegible] que la visitante del MIHOW es una fuente fundamental de apoyo. Una dice: tenía 17 años cuando tuve mi primer hijo. La trabajadora me enseñó muchísimo sobre mi embarazo y acerca de mí misma. Ella fue la única persona con la que podía hablar de mis problemas. Otra madre dice que la visitante del MIHOW fue decisiva: 'Ella estuvo presente cuando me sentía tan sola, estaba tan avergonzada y [illegible] que no [illegible] capaz. Ella fue una amiga y una [illegible]. Pude depender de ella cuando no había nadie más.'

Las visitantes consideran sus propias experiencias personales como esenciales para [illegible] con las madres [illegible] forma que prescinde de [illegible] visitantes [illegible] gente que tiene [illegible] de [illegible] de aportar tanto a la situación [illegible]. Ellas se [illegible] a sí mismas como proveedoras de un rol modélico. Una visitadora señala: 'Todas podemos encontrar probablemente alguna persona que, sólo por estar próxima, observando y conversando, ha hecho algunos importantes cambios en nuestras vidas. Nuestras clientas nos ven en esa forma. Incluso cuando hemos tenido conversaciones que han sido muy intrascendentes, esas conversaciones han tenido un enorme impacto.'

Las visitadoras sirven como ejemplos concretos de gente que ha sobrevivido las desventajas y los obstáculos en muchas situaciones similares. Como pares, tienen fundamentos sobre los cuales pueden construir confianza mutua. Como sobrevivientes de semejantes problemas, tienden a respetar los esfuerzos mutuos para salir adelante. Esto lleva a establecer una relación entre visitadora y madre que tiene con frecuencia un impacto positivo en la percepción de la madre, de sus fuerzas personales y en su voluntad para buscar nuevas opciones.

A pesar de un pasado o una historia similar no siempre es fácil mantener una relación. En algunas áreas, en especial si las visitadoras del MIHOW no son conocidas personalmente, las mujeres piensan que las visitadoras son del servicio de bienestar y que quieren quitarles los niños.

Las visitadoras enfatizan la importancia de la adopción de una actitud positiva y alentar a las madres a sentirse bien acerca de sí mismas. 'Si Ud. muestra a la gente que realmente las aprecia, Ud. tendrá éxito.'

Las visitadoras del MIHOW son generalmente gente que realmente se preocupa. Una mujer dice que las visitadoras sociales que han venido a visitarla con su bebé lo hicieron porque así lo pedía la [illegible] en cambio las visitantes del MIHOW actúan como si les gustara hacerlo, no como si deben hacerlo.

Un objetivo del proyecto MIHOW es hacer buen uso del talento humano. Reconociendo que la habilidad humana es desperdiciada en comunidades con escasos recursos vocacionales y educacionales, el proyecto ha identificado este talento y ha tratado de alimentarlo. La intervención está basada en el activismo de las mujeres de la comunidad. Elementos específicos del programa se han diseñado para identificar a mujeres con capacidad de líderes, para concentrar su energía, y ofrecer [illegible] que recompensen su uso. Al alentar a los líderes de la comunidad a iniciar y [illegible] un servicio de desarrollo del niño que se apoya en el [illegible] y es relativamente barato, [illegible] también espera [illegible] longevidad a la intervención.

extraño, porque la comunidad conoce a la persona y tienen confianza en ella o él. Sin embargo, la experiencia muestra que en muchos casos es más difícil para la persona local al comienzo (ver por ejemplo, el cuadro abajo acerca de para-profesionales reclutados en la región de los Apalaches en EEUU). Es sólo después de un período de cierto tiempo que el para-profesional es capaz de aumentar la auto-suficiencia y la confianza de la gente. No es un proceso automático; sin entrenamiento, apoyo, y sobre todo tiempo para desarrollar una relación de confianza con la comunidad, el para-profesional probablemente, no pueda lograr su objetivo. Los organizadores de programas que piensen que al emplear para-profesionales lograrán una rápida y fácil solución a los problemas de la comunidad, se desilusionarán en corto tiempo.

Propiedad comunitaria

Otro ejemplo procede de Kenia, donde la inversión del gobierno en educación preescolar es pequeña. Sin embargo, más de la mitad del país está cubierto por programas preescolares. Esto se ha conseguido mediante un lento proceso de trabajo con grupos de la comunidad y organizaciones locales. Después de iniciarse en cuatro áreas del país, ahora hay un programa nacional que ofrece capacitación y apoyo a una red de centros de distritos que a su vez trabajan directamente con organizaciones de apoyo locales. Las organizaciones son un excelente ejemplo de movilización comunitaria. Esto significa que (en el contexto de Kenia) un comité de la comunidad se compromete

a: a construir con sus propios recursos y trabajo, una escuelita hecha de materiales locales, a pagar de su bolsillo a mujeres jóvenes para que hagan funcionar la escuela y sean entrenadas como profesoras y en algunos casos, a proveer un almuerzo diario en la escuela para los niños. El organismo que interviene: el Centro Nacional Para la Educación Inicial proporciona capacitación para los supervisores locales y a menudo ofrece respaldo a lo que es esencialmente el trabajo de la comunidad movilizada. Entrega materiales, servicios de investigación, aliento y corretaje con las autoridades.

En el caso de Kenia, la responsabilidad del programa descansa en las manos de la comunidad. La comunidad es propietaria del programa y se identifica totalmente con él. Su continuación es

muchos programas de educación informales, incluso en Chile, capacitan miembros de la comunidad en la que operan para que jueguen un rol fundamental en el programa

segura, dado que su forma es una que la comunidad puede aceptar y que desde un punto de vista financiero está dentro de sus medios.

Una vez más, hay claras implicaciones para una política nacional acerca de cual debe ser el rol de las autoridades y sobre la separación territorial entre lo que es el rol propio de las autoridades y el rol de la comunidad una vez movilizada. Otro ejemplo es la historia de las Escuelas Básicas de Jamaica que datan de 1934. Estas escuelas fueron fundadas, instaladas y dirigidas por los padres de las localidades y las comunidades y actualmente están apoyadas por un todavía pequeño subsidio gubernamental. Las escuelas básicas son hoy día una institución nacional. Pero, es notable, no son una institución *centralizada*. Las matrículas varían de aldea a aldea. Los salarios de los profesores dependen en lo que la comunidad *local* puede permitirse.

En muchos proyectos y en muchos países, los costos han sido la razón principal para involucrar a miembros de la comunidad como para-profesionales. Los programas manejados por para-profesionales son menos caros de implementar, al menos por un período breve.

La presencia de para-profesionales también ha significado mejores resultados en términos de calidad. A pesar de que los para-profesionales no reemplazan a los profesionales en ninguna institución– no es la intención– ellos están más cercanos a las necesidades reales y a las motivaciones de los grupos de base, y de sus formas de expresión. Esto lleva a que el programa se inserte más fácilmente en una comunidad, incremente la interacción entre grupos e individuos, y facilite la continuidad.

Pago de los para-profesionales

En muchos proyectos a los para-profesionales no se les paga por sus servicios. Recibir un pago puede significar que los para-profesionales pierdan su independencia frente al organismo que los emplea para implementar un proyecto, y los motivos de su trabajo pueden variar de compromiso con la comunidad, a los beneficios de una recompensa económica. Por otra parte, una desventaja del trabajo voluntario es que a menudo atrae a gente de clase media que tiene ingresos asegurados y que puede no ser tan efectiva como los trabajadores de base porque no están trabajando en el mismo medio donde viven.

Ruth Paz opina que los para-profesionales no deberían trabajar gratuitamente. "Los para-profesionales necesitan ganar un sueldo, y cuando surge la posibilidad de un trabajo pagado a menudo se ven forzados a tomarlo. Entonces el proyecto pierde la experiencia del para-profesional.

Un enfoque alternativo consiste en pagar a los para-profesionales indirectamente, por ejemplo, cubriendo costos de transporte u otros gastos. Becas de estudio o de capacitación son otras formas de pago que tienen la ventaja de equipar a los para-profesionales con la habilidad ya sea para competir en el mercado de empleos, o para proseguir estudios o capacitaciones. El reconocimiento del trabajo para-profesional mediante la entrega de certificados o diplomas, y reconociendo sus esfuerzos durante sus funciones oficiales son otras formas de 'pago'.

Satisfacción

Sin duda los para-profesionales obtienen bastantes satisfacciones del trabajo en sus propias comunidades, y pueden llegar a gente que a los 'extraños' les sería imposible contactar. Los para-profesionales indígenas han compartido el estilo de vida, los valores y las tradiciones de la gente con la que están trabajando, y el haber vivido la mayoría de las experiencias ayuda a crear un lazo entre los para-profesionales y la gente de la comunidad. Por ejemplo, el programa a cargo del CENDIF (Centro de Investigación Familiar) de Venezuela fue bien aceptado por las familias de la comunidad por la forma en que los para-profesionales fueron elegidos. Una organización comunitaria fue abordada y se le pidió conceder un espacio para el proyecto y elegir 10 para-profesionales para participar en el proyecto de principio a fin. El criterio de selección fue simple: los para-profesionales debían ser mayores de 18 años, debían haber completado la escuela secundaria y haber vivido en la comunidad durante tres años o más.

Cómo ven las animadoras sus funciones

Estos fragmentos de una evaluación hecha por Marta Llanos sobre el programa de educación inicial informal (PRONOEI) en Perú, son útiles para mostrar cómo las para-profesionales (llamadas 'animadoras' en este proyecto) perciben su labor, y qué cambios han ocurrido en lo referente a su propio desarrollo y en sus relaciones con sus asociados y los niños, y con otras personas de la comunidad.

Las animadoras tienden a identificarse más con actividades relacionadas con los niños (enseñanza, cuidados, interacción) que con actividades dirigidas hacia la comunidad en general (asesoramiento, trabajo con la comunidad, contribución de nuevas ideas). Ser animadora es visto fundamentalmente como una profesora, y en segundo lugar como un trabajador comunitario.

Cambios en las relaciones con sus familias

Más diálogo y mejor comprensión en las relaciones con sus esposos y convivientes es evidente. 'La situación con mi marido ha mejorado. Ahora hablo con él. Le digo que ahora tiene que hablarme más', son algunas de los comentarios que se escuchan. Las animadoras adquieren conocimiento sobre cómo estimular el desarrollo cognoscitivo y emocional de los niños pre-escolares. Ellas pueden evaluar logros o situaciones de estancamiento en el desarrollo de los niños, cómo usar menos castigo físico y mostrar más afecto. 'Me siento [illegible] madre más responsable, tengo más confianza en mis hijos, les hablo más.' 'Entiendo mejor a mis niños [illegible] puedo ayudar mejor. [illegible] cuáles son sus problemas,' fueron algunos de los comentarios.

Cambios en las animadoras

Un aumento en el amor propio y en la confianza en sí mismas y en sus propias capacidades es notoria: 'se que soy útil y que puedo hacer más cosas'. Un profesor entrega sus observaciones sobre el cambio:

'Pienso que lo fundamental que es que las animadoras hayan descubierto su habilidad para educar. Este es un proceso de transformación que ha ocurrido dentro de ellas, se han vuelto más responsables y más seguras de sí mismas. Han empezado a revalorar mucho más las relaciones con sus hijos. Mejoran sus relaciones con sus maridos. Describen estos procesos como un cambio en carácter, como una apertura, y encuentran un nivel de comunicación mayor en la pareja. Antes no se valorizaban como mujeres. Empiezan a advertir el rol que pueden jugar en la comunidad. Se vuelven más confiadas en su interacción con otra gente. Se sienten más apreciadas y se dan cuenta que tienen un papel en la comunidad.'

Relaciones con otros integrantes de la comunidad

Se advierte un aumento en la capacidad de relación con otros, organización con el fin de enfrentar problemas y ser capaces de formar un grupo, tomar decisiones y concentración en una tarea común. Hay también un aumento en el sentido de cooperación, capacidad crítica para expresarse verbalmente y para defender sus posiciones.

Un profesor describe [illegible] el trabajo con las animadoras: '[illegible] experiencia personal el trabajo con las animadoras me ha dado una visión diferente de la vida, de mi vida, e inclusive de mi profesión.

La mayoría de los para-profesionales que se suman a estos proyectos son mujeres; sus principales expectativas de trabajo han sido en trabajo doméstico. En el programa operado por CENDIF por ejemplo, 9 de 10 promotores son mujeres y la mayoría de ellas son dueñas de casa con niños. Uno de los resultados claves de los proyectos consiste en el cambio que experimentan los para-profesionales. Algunos estudios muestran que ocurren cambios muy positivos en las relaciones con sus niños y parientes, otros miembros de la comunidad y la manera como se ven a sí mismas.[15] (Ver cuadro abajo acerca de los efectos en las animadoras de Perú, y artículo de página 18 acerca de los para-profesionales en Israel.)

Estrategias de entrenamiento

Si se quiere que el para-profesional sea algo más que un simple reproductor o repetidor de ideas, la capacitación debe estimular autonomía, y el crecimiento de habilidades personales y técnicas de liderazgo de grupo.

La estrategia más empleada consiste en que agentes externos capacitan a los para-profesionales y ellos a su vez, capacitan a los grupos de base. Los profesionales delegan tareas en los para-profesionales y evalúan sus interacciones con los grupos de base a través de toda la experiencia, introduciendo nuevos conocimientos únicamente de acuerdo a las necesidades y demandas del trabajo. En este programa, los materiales de enseñanza son usados como apoyo, le entregan ayuda básica al para-profesional, y le dan continuidad al proceso.

Un ejemplo de una estrategia exitosa para la capacitación de para-profesionales es el Proyecto Promesa en Colombia. La capacitación para-profesional es entendida como un proceso de educación continuada que desarrolla las capacidades para producir útiles y materiales educacionales de acuerdo al contexto del programa. Un esfuerzo consciente es realizado para que los para-profesionales desarrollen auto-dirección, y capacidades de auto-evaluación, aprendiendo a aprender y a enseñar a otros a través de instrucciones pre-establecidas. Este programa alienta a los para-profesionales a desarrollar actividades que involucran a la familia y a la comunidad, a crear un mejor medio para el desarrollo saludable del niño. Una gran parte del trabajo consiste en apoyar grupos comunitarios y otros organismos locales que ya están trabajando para mejorar el medio ambiente de la comunidad, su salud y educación.

Alentando la participación

Otro enfoque de la capacitación[16] enfatiza que la preparación del para-profesional debe estar basada en los principios que guían la metodología participativa: los para-profesionales comienzan examinando juntos las experiencias personales, para aprender más acerca de la vida comunitaria. Este banco de conocimientos y el establecimiento de relaciones democráticas refuerzan un clima personal y colectivo en el cual la pericia intelectual, la confección de simples materiales de enseñanza y diversas clases de juegos y expresiones artísticas, son integradas en un proceso de aprendizaje activo.

El entrenamiento es un proceso continuo. Miriam Sequera, una para-profesional del programa dirigido por CENDIF de Venezuela, dice que los para-profesionales pueden verificar cómo el crecimiento y el desarrollo humano se realiza por medio de cambios que ellos mismos experimentan al ser entrenados y al participar en los programas; ellos sienten la necesidad de saber más y salir adelante.

En muchos de estos programas el énfasis está puesto más en estrategias y procesos– por ejemplo, adquisición de principios de participación

177

activa– que en contenidos. Al promover un aprendizaje recíproco que está basado en las necesidades de la comunidad, puede desarrollarse una forma de capacitación que brota del conocimiento ya existente en la comunidad. (Ver artículo acerca del entrenamiento de los refugiados afganos en página 22.)

La capacitación también puede ser una útil herramienta de diseminación. Los proyectos pueden usar la capacitación preparando al personal para duplicar el proyecto original o capacitando gente de otras agencias para entender la filosofía y desarrollar las habilidades que se han demostrado exitosas en el proyecto original, con fines de mejorar su propia práctica.

Obstáculos a la diseminación

Fomentar diseminación significa superar posibles obstáculos. Por ejemplo, es importante que los proyectos no se encuentren en situaciones poco ventajosas que se opongan a las circunstancias locales. Algunas veces los proyectos operan bajo condiciones inusuales y bajo protección experimental contra las influencias burocráticas. Ellos pueden tener tener sistemas excepcionales con asignaciones de recursos que permiten por ejemplo, el reclutamiento de personal muy bien entrenado. Los fondos pueden provenir de las vías ordinarias con las usuales exigencias burocráticas. De esta manera los proyectos pueden ser combinaciones idiosincráticas de gente, recursos econó-

Diseminación a través de la capacitación

Si la capacitación es utilizada para la diseminación, entonces es importante destilar la esencia del proyecto en áreas de contenido que a la vez cubran las necesidades expresadas y estén dentro de la práctica y la experiencia de los capacitadores del proyecto. Un aceptable curso de capacitación para profesionales que trabajan con gente [illegible] necesitan cambiar para que sucedan mejoramientos en los niños y sus familias, tendrá que prestar tanta atención al contenido como a los procesos. Por ejemplo, la mayoría de los proyectos tienen la experiencia de trabajar con padres de niños pequeños. Un curso de capacitación de este tipo para profesionales en campos tales como salud, educación o bienestar podría tener como áreas de contenido [illegible] padres [illegible] desarrollo de los niños, trabajo con grupos [illegible]. Cada área de contenido puede construirse en términos de conocimiento y habilidades, y la dimensión afectiva podría ser adaptada por medio de la elección de métodos usados por los capacitadores: enfoques de aprendizaje activo, [illegible] y exploración de actitudes [illegible] capacitadores.

Cuando el contenido de la capacitación [illegible] necesidades de [illegible] y sus expectativas [illegible] definir el [illegible] de capacitación. Pero más allá de las áreas específicas de [illegible] posee tres [illegible]: conocimientos, aptitudes y la dimensión afectiva [illegible] a la construcción de una base de apoyo, el desarrollo de habilidades particulares en relación con la tarea [illegible], y la oportunidad para los participantes de explorar y entender las actitudes propias y ajenas, los valores y los sentimientos. Con frecuencia, la capacitación está orientada hacia las habilidades y/o el conocimiento y omite el elemento afectivo debido, fundamentalmente, a una falta de comprensión o de aceptación de la importancia de la dimensión afectiva en el proceso de aprendizaje. Un simple ejemplo ilustra este punto. [illegible] que en un país en vías de desarrollo se desarrolla un curso de capacitación de para-profesionales sobre temas de salud para padres y sus hijos, por ejemplo, el tema de la lactancia materna. El elemento cognoscitivo puede incluir información acerca de los peligros de la lactancia con biberón y acerca del contenido nutritivo de la leche materna. Los elementos de habilidades podrían incluir preparación y utilización de materiales visuales relacionados con el amamantamiento. Pero la capacitación de los para-profesionales no estará completa sin identificar, entender y aceptar las propias actitudes y las de los padres, sus valores y sentimientos relacionados con el amamantamiento, factores estos que están influenciados por la cultura y por el individuo en particular.

Si la metodología de la capacitación es participativa y está centrada en el estudiante, es entonces mucho más fácil [illegible]. La capacitación [illegible] filosofía, es [illegible] y en sus habilidades.

[illegible] proyectos que [illegible] fundamentales que subyacen [illegible] de la capacitación como un elemento de [illegible] de las personas [illegible] problemas humanos. La mayoría de los proyectos apoyados por la Fundación se adhieren a algunos [illegible] de estos principios y basan su práctica en ellos.

Para que la capacitación difunda efectivamente un 'mensaje' particular, deberá haber congruencia entre la filosofía y la práctica de la organización, y entre la política de la capacitación y todo el proceso. En otras palabras, la política de capacitación debe evitar el modelo de capacitación 'de arriba hacia abajo', el modelo didáctico (pasivo) y el abuso de 'expertos'. Deberá ser partidario de un modelo de capacitación que se construye sobre la experiencia y el conocimiento, que extrae fuerza en vez de dejar al descubierto las debilidades, y que desarrolla capacitadores como primeros facilitadores y mediadores. Si tal modelo de capacitación es desarrollado, se puede adaptar a todo nivel y en cualquier contexto. Se vuelve mucho más fácil para el 'mensaje' el llegar con claridad. La capacitación se convierte, entonces, en un verdadero vehículo de diseminación.

micos, procedimientos, regulaciones e incluso expectativas. Tal proyecto puede encontar dificultades para jugar un rol efectivo en su contribución a una aplicación más generalizada de una buena práctica.

Por otra parte, es probable que no sea posible asumir que el personal del proyecto tenga automáticamente una visión amplia que vaya más allá de su propio alcance local. Los proyectos innovadores están plantados en su propio y limitado medio ambiente y allí tienen sus raíces. En el proceso de diseminación, el personal del proyecto debe tomar distancia, se espera que contemple el conocimiento destilado y piense nacionalmente. Es difícil, pero posible que, además de su foco local, el personal del proyecto pueda ser también capaz de articular local y nacionalmente, el mensaje del proyecto.

una para-profesional en Israel

Un obstáculo diferente es que los sistemas políticos tengan objeciones al experimento, pero esto no implica que ellos estén en favor de una aplicación general del modelo. Puede parecer una paradoja pero no lo es: el enfoque experimental y el apoyo van juntos con una resistencia a la aplicación más extendida. Un proyecto innovador aislado puede ser apoyado como una señal de conducta progresiva, hasta que un intento es hecho para aumentar su escala. Entonces, a medida que el proceso se expande, las barreras administrativas aparecen. Mucha gente no quiere involucrarse en los enormes cambios relacionados con la diseminación. Por ejemplo, los administradores pueden estar acostumbrados a ciertas técnicas y métodos; puede que no quieran aprender cosas nuevas y desconocidas. Esta tendencia defensiva es muy natural.

Una forma de superar las defensas es proveer evidencia evaluativa de los beneficios de un enfoque en particular. Al actuar así, es a menudo necesario equilibrarse con dificultad en la estrecha línea existente entre los datos subjetivos del campo educacional y las demandas externas por resultados cuantitativos que pueden ser medidos fácilmente.

Profesionales

Existe también una necesidad urgente de capacitar a los profesionales que trabajan en proyectos educacionales comunitarios. En este sentido, es esencial que además de tener calificaciones bien fundadas, los profesionales redescubran el sentido y el valor de la dimensión social y educacional que su labor implica.[17] El proyecto apoyado por la Fundación en Perú, por ejemplo, ha empezado a trabajar con profesores primarios para desarrollar un programa de capacitación que ayudará a prolongar los efectos positivos de la asistencia preescolar para los niños (ver artículo de página 20).

El entrenamiento profesional que recibe la mayoría de la gente en las universidades no los prepara necesariamente para trabajar entre grupos de bajos ingresos. Con frecuencia este entrenamiento no está relacionado con las necesidades de estos grupos, o con las condiciones reales que inevitablemente van a encontrar en el terreno, una vez que abandonen la sala de clase. Es por lo tanto imprescindible, obtener nueva experiencia social y educacional y encontrar mejores metodologías. Esto significa emprender una necesaria reorientación de tal modo que los profesionales puedan empezar a entender las características de las comunidades de base con las que están trabajando de modo de poder acercarse más a ellas.

Se requieren profesionales con un repertorio de habilidades totalmente novedoso, sensibles a los problemas de las comunidades marginalizadas con las que trabajan. Ellos deben aprender a reconocer y aceptar que una gran parte de sus habilidades, conocimientos y experiencias pueden ser transferidas a los para-profesionales. Al mismo tiempo, deben aceptar que ellos pueden aprender muchísimo de la experiencia de las comunidades.

Movilización comunitaria significa diversidad

No hay un modelo consistente para la diseminación y si tal modelo existiera, sería problablemente demasiado mecánico para hacer justicia al proceso. La movilización comunitaria significa diversidad. Control local y compromiso comunitario significan una inevitable fluctuación de estándares. Significa gente que tiene pocas elecciones, haciendo elecciones, sus elecciones, su control, sus decisiones. El rol del gobierno se vuelve uno de facilitador, de alentador, de apoyo, en vez de uno dictatorial que sólo impone. La movilización comunitaria es una fuerza paralela e igualmente poderosa al encargarse de los niños pequeños.

Empezamos con las necesidades de los niños, terminamos con un debate acerca del rol de los gobiernos centrales. Sin enfatizar el problema, ilustra que aquellos que se preocupan del tema del desarrollo del niño, están de hecho tratando con uno de los más fundamentales cuestiones de la organización humana. 'Niñez en el siglo XXI' dependerá si las tendencias continúan como en la actualidad, de una clara comprensión entre el Estado y sus servicios y la comunidad, y en la comprensión creciente que deben trabajar en una asociación mutuamente beneficiosa.

Conclusión

En conclusión, vale la pena enfatizar algunos puntos.

- ❖ En la actualidad, está ampliamente aceptado que los programas preescolares, si están adecuadamente planificados y organizados, pueden crear una diferencia en el desarrollo de los niños, y que la participación de los padres y la comunidad en estos programas es un factor enriquecedor.[18]

- ❖ Existen crecientes señales provenientes de todo el mundo que acerca del compromiso que los adultos deben tener con sus niños pequeños, especialmente en los períodos críticos de su desarroll. Esta participación de los padres en el crecimiento tiene resultados benéficos no sólo para los niños sino también para los adultos, sobre todo en la manera cómo enfrentan su medio ambiente, sea humano o material.

- ❖ Algunos programas están empezando a revelar los resultados de esta nueva percepción de 'sí mismo', de este nuevo sentido en el cual el medio ambiente no es inmutable, sino que está dentro de las capacidades de la gente el cambiarlo, en un nivel operacional y en pequeña escala.

- ❖ Existe una gran necesidad de buscar maneras que permitan que programas que requieren una gran cantidad de movilización comunitaria, puedan ser promovidos por los sistemas establecidos, a través del entrenamiento, del cambio de actitudes de los profesionales, los administradores y los creadores de políticas. Quedan muchas cosas por hacer en este sentido.

- ❖ El enfoque global de la movilización comunitaria implica una revisión fundamental de las posiciones acerca de los planes de acción de aquellos comprometidos con la erradicación de la pobreza ya sea nacional, o internacionalmente. La noción de 'transferencia de tecnología', basada en la experiencia circunscrita a escenarios determinados, nacionales o institucionales, es desechada, para ser reemplazada por una nueva consideración de la importancia de las iniciativas nacionales y locales como los factores reguladores primarios. Deben desarrollarse planes de acción que ubican la responsabilidad de la comunidad y la confianza en sí mismo a la cabeza de la orden del día, en vez de ser meramente un accesorio secundario.

Para los educadores de todas partes, esto requiere una profunda reevaluación de nuestro propio rol, conducta y estilo profesional. Si la movilización de la comunidad es efectivamente la vía promisoria para muchos países en desarrollo de la preescolaridad infantil y en muchas otras áreas de desarrollo en el futuro, necesitamos una nueva clase de profesional para trabajar eficazmente en tales programas.

Referencias

1. Paul S. (1988). Governments and Grassroots Organisations: from Co-existence to Collaboration, in: Overseas Development Council *Strengthening the Poor: What have we learned?* New Brunswick: Transaction Books, p.64

2. Lange D. (1988). *Before Five*. Wellington, NZ: Department of Education.
Taskforce to Review Education Administration (1988). *Administering for Excellence*. Wellington, NZ: Department of Education.

3. Lazar I. and Darlington R. (1982). Lasting Effects of Early Education: a Report from the Consortium of Longitudinal Studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, No 195, 47.

4. Braithwaite J. (1983). *Explorations in Early Childhood Education*. Canberra: Australian Council for Educational Research.

5. Osborn A.F. and Milbank J.E. (1987). *The Effects of Early Education*. Oxford, UK: Clarendon Press, p.239

6. van der Eyken W. (1982). *Home-Start: a Four Year Evaluation*. Leicester, UK: Home-Start Consultancy.

7. Pantin G. (1984). *The Servol Village*. Ypsilanti, Michigan: The High/Scope Press.

8. Nimnicht G.P. (1986). 'Project to implement a biological control of malaria'. *Research and Evaluation Reports No. 2*. Medellín, Colombia: [illegible]
Nimnicht G.P. (1986). 'The program to improve the physical health of children'. *Research and Evaluation Reports No. 3*. Medellín, Colombia: [illegible]
Nimnicht G.P. (1986). *The Intellectual Development of Children in Project Promesa*. Medellín, Colombia: [illegible]

9. Braker W. and Anderson R. (1988). *Child Development Programme: an Evaluation of Process and Outcomes*. Bristol, UK: University of Bristol.

10. Weiss H.B. and Jacobs F.H. (1988). *Evaluating Family Programs*. New York, NY: Aldine.

11. Rogers E.M. (1983). *The Diffusion of Innovation*. New York, NY: Collier Macmillan.

12. Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Inicial. (1984). *Guía de Padres*. México: Secretaría de Educación Pública.
Anon. (1987). *Proyecto de investigación del programa de desarrollo del niño de 0 a 5 años a través de padres, familia y miembros de la comunidad*. México: Secretaría de Educación Pública/Subsecretaría de Educación Elemental/Dirección General de Educación Preescolar.

13. Anon. (1987). *Early Childhood Education in Kenya: Implications on Policy and Practice*. Nairobi: Kenya Institute of Education.

14. Paz R. (1990). *Paths to Empowerment*. The Hague: Bernard van Leer Foundation, p.56

15. Filp J. and Undurraga C. (1989). *La atención preescolar en Chile: desafíos para su [illegible]*. Santiago: [illegible]

16. Vaccaro L. (1990). 'Transference and appropriation in community education interventions: a mark of reference for their analysis'. *Harvard Educational Review*.

17. Salomón Magendzo in: Martinic S. and Walker H. (eds) (1988). *Profesionales en la Acción: una mirada crítica a educación popular*. Santiago: [illegible]

18. Berrueta-Clement J.R., Schweinhart L.J., Barnett W.S., Epstein A.S. and Weikart D.P. (1984). *Changed Lives: the Effects of the Perry Pre-School Program through Age 19* (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation). Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.

Participando en el desarrollo infantil

Dando forma al mañana

Servol es una organización nativa con asiento en Trinidad y Tobago. Su sigla proviene de *Service Volunteered for All*. Este artículo contiene extractos del libro *Shaping Tomorrow*, escrito por Ruth Cohen acerca de Servol y publicado por la Fundación en mayo de 1991.

Servol comenzó en 1970 con dos personas. Actualmente tiene programas por todo Trinidad y Tobago y se ha extendido a muchos lugares del Caribe. En septiembre de 1990 había 155 preescuelas operando en Trinidad y Tobago donde 314 profesores, todos capacitados por *Servol*, estaban cubriendo las necesidades de cerca de 5.000 niños en edades entre 3 a 5 años. Al mismo tiempo, cerca de 2.250 adolescentes eran capacitados en 31 Centros de Vida dotados por 88 instructores, funcionarios de campo y capacitadores. Cada Centro de Vida y cada preescuela tiene un concejo comunitario de educación que ha iniciado y dirige el centro.

Aunque las cifras son impresionantes, es el énfasis constante en la calidad lo que hace la experiencia de diseminación de *Servol* tan importante. ¿Cómo se ha conseguido esto?

Derecho de primogenitura para el desarrollo

En diciembre de 1986, un gobierno recién electo pidió la cooperación de *Servol* en la diseminación de las preescuelas y programas de Centro de Vida a través de Trinidad y Tobago. *Servol* acordó actuar como agente del gobierno, pero insistió en ciertas condiciones basadas en experiencias del pasado. Los programas debían ser informales y no debían ser impuestos; por el contrario, debían ser manejados por las comunidades y no por *Servol* o por el gobierno. Así lo expresó *Servol*:

> No vamos a vender nuestro derecho de progenitura para el desarrollo adquirido durante 16 años de dura experiencia, por un plato de lentejas en la forma de arreglos rápidos e impresionantes estadísticas. Estamos tan ansiosos (como el gobierno) por conseguir que se obtenga algo, únicamente que tiene que ser bien hecho.

La clave de los programas Centro de Vida es el *Adolescent Development Programme* (ADP), que está basado en el plan de estudios SPICES dirigido al Desarrollo total de la persona. SPICES corresponde a Espiritual, Físico, Intelectual, Creativo, Emocional y Social. La meta es ayudar a los adolescentes a superar las características más importantes encontradas por *Servol* durante sus años de experiencia: falta de amor propio, falta de confianza en sí mismo, necesidad de amor y atención, necesidad de seguridad, falta de auto-disciplina. Se consigue en una atmósfera de asesoramiento y disciplina temperada con amor: 'amor rudo'. Dos aspectos importantes del curso ADP son conocimiento de sí mismo y paternidad/ maternidad.

Antes de iniciar un curso de capacitación vocacional, todos los adolescentes deben participar en el curso ADP. Los instructores son, por lo tanto, cruciales para el programa global. El período de capacitación para los instructores es idéntico a la duración del curso ADP, 14 semanas. Se llevan a cabo al mismo tiempo. En los primeros días de un nuevo curso ADP, los adolescentes encuentran un grupo de adultos sentados a su lado, y que siguen las mismas actividades, conferencias, visitas y experiencias.

> Aunque pareciera que el proyecto se concentra en el cambio del adolescente o el niño, nuestra secreta orden del día es cambiar a los padres, los actuales y los potenciales.
>
> Padre Gerard Pantin, Director Ejecutivo, Servol

El programa de los adolescentes

[illegible] capacitado a miles de estudiantes hasta ahora, [illegible] 'Siempre quise enseñar, especialmente a los niños de [illegible] niños del mismo lugar donde yo crecí, pero ellos [illegible] y yo sí. ¿Por qué lo hice? Porque yo [illegible] y además [illegible] muy importante. Lo que aquí hacemos es calificar por [illegible] puntualidad, cooperación [illegible] actitud [illegible] arrepiento de ningún momento [illegible] para Servol.'
Joe [illegible], instructor de soldadura, Centro de Vida Beetham

'Usted aprende aquí que algo vale. [illegible] las emociones [illegible] Todas las personas [illegible]'
Graduado de [illegible] Centro de Vida Beetham

'Uno puede expresarse más libremente [illegible] que está dentro de uno. Aprendí a hablar en público y [illegible] teatro [illegible] era algo que nunca había hecho antes. No sabía que podía escribir y escribí una obra de teatro. Nunca [illegible] tenía dentro de [illegible]. Ahora estoy creando algo.'
Graduado de [illegible] Centro de Vida Beetham

'No es sólo algo que se aprende con la cabeza'

El Padre Gerard Pantin es el fundador de *Servol* y su director ejecutivo. Explicó a los instructores que se capacitan al empezar un curso que 'vemos el curso de capacitación de *Servol* como una experiencia, y no como algo que sólo se aprende con la cabeza'. Durante las primeras tres semanas a los instructores que se capacitan se les pide sentarse, observar y permanecer silenciosos. El objetivo de este período es darles tiempo para que se formen sus propias impresiones de la filosofía y el concepto de *Servol* y el ADP; también les ayuda a entender posibles frustraciones de los estudiantes, con las que pueden enfrentarse a menudo sin tener respuestas.

No se requieren calificaciones educacionales específicas a los instructores adp, y los niveles educacionales van de la escuela básica a los

181

graduados universitarios. Algunos tienen experiencia de capacitación o enseñanza, y muchos no tienen experiencia previa de trabajo con gente joven. Gerry Pantin dice que buscan gente que 'no ha sido demasiada herida o dañada por su origen y antecedentes como para que no les impida ayudar genuinamente a otras personas'.

El programa de capacitación de maestros de preescuela

'Lo que estamos haciendo, realmente, es echar las bases de habilidades muchas habilidades que ya están dentro de nuestras mujeres, y demostrarles que pueden hacer mucho mas de lo que ellas piensan que pueden hacer'
(Marcel de Govia, capacitadora, *Servol Early Childhood Programme*)

'El desafío es no retrodecer a lo que hacíamos antes del curso. Hay mucha presión allí fuera. El método formal ha existido por tanto tiempo, y una va y dice juega, juega. Los padres vienen a la escuela y dicen "todo lo que ellos hacen es jugar, y nosotros queremos que aprendan". Y esto constituirá una batalla para mí: hacer que los padres entiendan. Ellos están jugando pero están aprendiendo'
(Agatha Simmonds, de Montserrat, maestra preescolar en capacitación)

'Ser una maestra de preescuela significa un modo de compartir. Como profesora una tiene sus habilidades pero los padres también, porque si se mira alrededor una podría encontrar padres que hacen casi de todo: trabajo manual, [illegible], arreglar el jardín con los niños, hacer juguetes. Si se prueba, se puede lograr que los padres vengan y hagan casi de todo con uno. Y esto es lo que realmente se anda buscando como educador preescolar: estos intercambios con los padres'
(Mary Steele, de Trinidad, maestra de preescuela en capacitación)

'Algo así como un aparato para escuchar'

Con el programa preescolar, *Servol* estaba listo cuando apareció el desafío de la expansión en 1986. Ya había desarrollado un programa de capacitación para profesores preescolares; había desarrollado un plan de estudios propio; había tenido experiencia en el trabajo con padres y comunidades y había instalado varias preescuelas.

> Ninguna organización debe alcanzar ese punto en que todo se desmorona. Tenemos el poder en nuestras manos para obtener el futuro deseado.
> (Work Plan for National and Caribbean Adolescent and Early Childhood Programmes for Period August 1990–July 1991. Servol, Puerto España,1990)

¿Por qué las preescuelas? Durante los primeros años de *Servol* fue evidente que la única cosa que parecía unir a la gente en una comunidad dispersa y carente de motivación, era su preocupación por la educación de los niños pequeños. Una vez que una preescuela es instalada se convierte en 'algo así como un aparato para escuchar por medio del cual se puede oír atentamente lo que la gente tiene que decir acerca de sí mismos, su área, sus líderes, sus esperanzas, sus frustraciones y sus planes para el futuro'.

Servol descubrió muy temprano que es posible capacitar a mujeres jóvenes con pocas o sin ninguna calificación académica, y convertirlas en excelentes maestras y promotoras comunitarias. Las preescuelas fueron vistas siempre como servicios públicos que deben ser *de* la comunidad e integradas en la vida de la comunidad, y no servicios proporcionados y dirigidos desde el exterior.

'Un efecto positivo en los niños'

La conclusión general de una evaluación de los tres primeros años del programa infantil conjunto *Servol*/Ministerio de Educación fue:

> El efecto en los niños aparece como firmemente positivo, con un efecto que perdura por lo menos durante el primer año de escuela primaria. El plan de estudios y los métodos de enseñanza están en realidad mucho más afinados respecto al crecimiento emocional, físico y psicológico de los niños preescolares que los tradicionales métodos, más rígidos y formales, y la participación de la comunidad con la escuela contribuye a la conciencia ambiental del niño. El programa mismo está bien adaptado a las necesidades y al estadio de desarrollo social de Trinidad y Tobago.

Los ingredientes esenciales de la relación mutuamente beneficiosa entre el Ministerio de Educación y *Servol* han sido analizados por la directora ejecutiva adjunta, Hna. Ruth Montrichard:

- ❖ un Ministerio de Educación que no es defensivo acerca de fallas en el sistema;
- ❖ una organización no gubernamental que es libre para experimentar y evaluar programas educacionales no formales;
- ❖ un Ministerio de Educación que está abierto a los cambios y preocupado de la evolución de un sistema que se preocupe de todos los niños y no sólo de la mayoría;
- ❖ una organización no gubernamental que no se satisface con 'hacer el bien' a unos cuantos cientos de niños, sino que se preocupa por ver un buen trabajo ampliado a través de toda la nación, por medio del sistema formal.

A medida que el programa se expande por Trinidad y Tobago a otros territorios caribeños, incluso a organizaciones que no tienen nada que ver con la educación como se la define normalmente, ¿es posible mantener la calidad? Gerry Pantin está convencido que sí: debido a la naturaleza del programa, que se encuentra asentado en la comunidad. Considera la enseñanza maternal/paternal y el conocimiento de sí mismo como las partes cruciales del programa, porque está capacitando a la gente para ser padres en una forma más esclarecedora, y a largo plazo, esto tendrá un efecto transformador en la sociedad. Es este énfasis en la calidad lo que transforma un plan de entrega de un servicio en un medio de alterar la percepción que la sociedad tiene de sí misma y de su habilidad para cambiar.

BEST COPY AVAILABLE

Participando en el desarrollo infantil

Un logro milagroso

Jeanne Jacob

Algunas de las mujeres judías etíopes que han emigrado a Israel en años recientes, han encontrado trabajo en preescuelas no formales. Conjuntamente con su nuevo empleo, les ha ocurrido un cambio sustancial en la confianza en sí mismas y en su amor propio. En este artículo, Jeanne Jacob, una escritora y editora técnica que vive en Israel y que posee un particular interés en la comunicación intercultural, describe el proceso y destaca algunos de los cambios que estas mujeres han experimentado.

Hace seis años, la mayoría de los para-profesionales nacidos en Etiopía que trabajaban para el proyecto *Beta Yisrael* en Beersheva, Israel, no habían nunca asistido a una escuela, y mucho menos habían tenido un lápiz entre sus dedos. Una vez empleados por el proyecto, no sólo se vieron entorpecidos por un nuevo idioma y cultura sino que también se contó con que funcionaran competentemente en una sociedad sofisticada en términos tecnológicos. Pocos de los *Beta Yisrael*, como los judíos etíopes se llaman a sí mismos, podían haber tenido experiencia de vida urbana. El personal de otros proyectos para nuevos emigrantes dudaban de la idea de usar a emigrantes etíopes semi-capacitados para ayudar a su propia comunidad. Ellos no podían haber anticipado cuán lejos llegarían los para-profesionales recientemente emigrados, con el auxilio de recursos, oportunidad y estimulación.

Hoy, sostenidos por la confianza ganada en el trabajo con la comunidad, estas mujeres, antes reservadas, se insertan en la comunidad israelita para trabajar como asistentas de maestros, en escuelas preescolares, y como voceros dictando conferencias ante públicos que van desde estudiantes a profesionales de agencias gubernamentales. Estas para-profesionales son y han sido desde el inicio del proyecto, el parámetro más consistente y tangible de su progreso hacia uno de sus mayores objetivos: la habilitación de la comunidad.

Capacitación

El proyecto *Child Care and Community Education Beta Yisrael*, apoyado por la Fundación, fue iniciado en 1985 para facilitar la integración de los nuevos emigrantes etíopes a la sociedad de Israel. Después de 10 meses de capacitación como parvularias, 10 mujeres graduadas fueron contratadas como personal paraprofesional para el proyecto. Dos años más tarde, siete mujeres graduadas del segundo curso de capacitación se agregaron al personal.

Un amplio programa de actividades es realizado por los para-profesionales etíopes bajo supervisión profesional, en tres centros comunitarios. Incluye juego vespertino para niños y jóvenes; asistencia en las tareas y tutoría auxiliar para niños en edad escolar; visitas a los hogares de madres con niños pequeños para discutir prácticas de crianza, nutrición, higiene, juegos y juguetes. Además, cocina y nutrición, costura y otras clases de artesanía para las mujeres, en combinación con una sala cuna cooperativa, una pieza de juegos y un servicio de asesoría en atención infantil ubicada en una pieza de una clínica infantil. Se organizan también juegos vespertinos para los hombres y actividades religiosas para las personas mayores.

El plan de estudios de los para-profesionales consistió en capacitación práctica en atención hospitalaria, atención en el hogar (centrada en los pacientes ancianos e inválidos), y en asistencia a los nuevos inmigrantes. A esto se agregaron 90 horas de cursos sobre educación inicial, lectura y escritura básica en el lenguaje hebreo y conocimientos de aritmética. Los profesores para el curso fueron elegidos no sólo por experiencia, sino también por su interés en los etíopes y su cultura. Los participantes fueron seleccionados entre madres de 17 a 29 años con niños pequeños que ya tenían cierto conocimiento de hebreo y aptitudes para el aprendizaje. En algunos casos, los requisitos lingüísticos fueron pasados por alto, cuando candidatos prometedores no habían tenido la oportunidad de asistir a clases de hebreo.

Muy pocos de los participantes eran alfabetos. Falta de recursos económicos o acceso a las escuelas, y también desconfianza del contenido cristiano de la educación etíope, habían impedido a la mayoría de los emigrantes obtener una educación. También el largo período de privación sufrido durante viaje a pie hacia el Sudán, donde esperaron por años en campos de refugiados a que terminaran los trámites oficiales de inmigración colaboró para que muchos no tuvieran la educación deseada.

La capacitación inicial es aumentada constantemente con frecuentes entrenamientos en servicio, centrados en áreas de trabajo específicamente problemáticas. Conferencias semanales para todo el personal del proyecto sobre una amplia gama de temas, entre las que se incluye lectura y escritura del hebreo, ampliaron la educación de los para-profesionales. Así mismo, la mayoría del personal para-profesional aprovechó los cursos cortos sobre educación de adultos.

'Fue un período muy fatigoso', admite Zehavit Yoni, una de las primeras para-profesionales. Su preocupación principal era el manejo del nuevo lenguaje. 'Todos los días me decía a mí misma, 'hoy día se darán cuenta cuán malo es mi hebreo y me despedirán'.' Zehavit habla actualmente fluidamente el hebreo y aprovecha todas las ventajas y oportunidades para la auto-superación. 'La gente debe estudiar hasta alcanzar los 80 años', dice Zehavit, cuyo primer encuentro con la educación formal, el curso de parvularia, le despertó tanto el apetito, que se matriculó en un curso de liderazgo comunitario y pronto terminará un curso de parvularia certificado por el ministerio de trabajo. Ella es también la primera de las mujeres nacidas en Etiopía de Beersheva en tomar clases de conducir. Sus dos niños sobresalen académicamente, prueba de la aplicación doméstica de sus estudios.

Publicaciones & videos
Publicações & videos
Publications & videos

Fundación Bernard van Leer
julio 1992

Publicaciones en español

Boletín Informativo
Artículos seleccionados de Newsletters. Publicado anualmente a partir de 1987.
ISSN 0921-593X

La Labor de la Fundación Bernard van Leer
Un folleto sobre la Fundación. Publicado en 1989.

Programa Actual
Consta de breves descripciones de los proyectos de mayor envergadura apoyados por la Fundación. Aparte de las numerosas ilustraciones, el librito incluye un informe sobre la labor realizada por la Fundación. Publicado anualmente. ISSN 0924-302

Promotores Comunitarios: Sus Aportes y Dificultades, por Jani Brouwer & Sergio Martinic (Occasional Paper No 4)
Los miembros de la comunidad que estan siendo capacitados para poder responsabilizarse de la organización de servicios básicos y de la mobilización de otros, juegan un papel cada vez mas importante en muchos programas de desarrollo comunitario.

Esta publicación estudia la forma en la que este valioso recurso local ha sido reconocido y promovido por proyectos comunitarios de atención y educación infantil temprana en América Latina. La publicación incluye también varios estudios realizados en América Latina con el fin de poder examinar el contexto social y teórico en el que trabajan estos promotores educacionales.
Se presta particular atención a la capacitación y remuneración de promotores así como a la continuidad de los programas que trabajan con promotores.
Pub: 1991 en español.
ISBN 90-6195-022-8

El poder de cambiar por Andrew Chetley
Los ingredientes básicos de este libro son: un proyecto de pequeña escala en el campo de la educación infantil en un pueblo, que se ha extendido hacia comunidades, todas ellas en la región de Costa Atlántica de Colombia; una universidad con un compromiso con la gente de la región; y la voluntad de querer escuchar y aprender de la gente de los barrios.
Explicado principalmente a través de las palabras de los participantes, el lector vislumbra la vida cotidiana en algunas de las aldeas y pueblos y comienza a entender los esfuerzos meticulosos que deben hacerse para realizar un objetivo de este tipo. La pobreza no ha sido vencida en la Costa Atlántica, pero las semillas de algunas soluciones estan empezando a brotar.
(también publicado en inglés)
Publicado en 1991.
ISBN 90-6195-020-1

Niño y comunidad: avanzando mediante la asociación
Síntesis y Conclusiones del décimo seminario internacional celebrado en Kingston, Jamaica en noviembre de 1988.
Publicado en 1989.

Los Padres como Primeros Educadores: cambios en los patrones de paternidad
Síntesis y Conclusiones del cuarto seminario del Hemisferio Occidental cele-

brado en Lima, Perú en mayo de 1986.
Publicado en 1986.

Sociedades Multiculturales: educación y atención infantil temprana
Síntesis y conclusiones del seminario internacional celebrado en Granada, España en junio de 1984.
Publicado en 1984.

Taller sobre Alternativas de Atención a la Niñez en América Latina y el Caribe
Síntesis y conclusiones del taller celebrado en Medellín, Colombia en marzo de 1984.
Publicado en 1984.

Fundación
Bernard van Leer
P.O. Box 82334
2508 EH The Hague
Países Bajos
Tel: (070) 351 20 40
Fax: (070) 350 23 73

Publicaciones en inglés

Newsletter
The Foundation Newsletter provides information on issues related to early childhood development.
Published four times a year.
ISSN 0921-5840

Current Programme
Contains brief descriptions of major projects being supported by the Bernard van Leer Foundation and an annual report on the Foundation's work and financial information.
Published annually. ISSN 0921-5948

The work of the Bernard van Leer Foundation
An introductory leaflet about the aims and work of the Foundation. Published 1989 in English, Spanish, Portuguese and Dutch.

Shaping Tomorrow
Ruth Cohen
For more than 20 years, Service Volunteered for All (Servol) has been listening to the people in communities in Trinidad and Tobago (and to a limited extent, throughout the Caribbean) and working with them to transform their society. In this book, the reader will hear the authentic voices of the people who constitute the experience that is Servol and the story unfolds of ordinary people doing extraordinary things. Servol's approach is one which gives people hope for the future. By working with and through local communities, it brings people together for common purposes - such as the establishment of community-run pre-schools, or adolescent skills training courses which focus on encouraging young people to adopt positive attitudes to life - so that eventually whole communities gain the confidence in their abilities to achieve.
Published in 1991.
ISBN 90-6195-021-X

OCCASIONAL PAPERS

Early Childhood Care and Education: the Challenge,
Walter Barker (Occasional Paper No 1)
The first in a series of Occasional Papers about issues of major importance to policy makers, practitioners and academics in this field. Published 1987 in English.

Meeting the Needs of Young Children: Policy Alternatives
Glen Nimnicht and Marta Arango with Lydia Hearn (Occasional Paper No 2)
A review of conventional, institution-based approaches to the care and education of young children in disadvantaged societies, it also proposes developing alternative, low-cost strategies which start from community resources and involvement.
Published 1987 in English.

Evaluation in Action: a case study of an under-fives centre in Scotland
Joyce Watt (Occasional Paper No 3)
The evaluation report of a Foundation-supported project in the United Kingdom, preceded by an examination of the issues involved in evaluation. Of interest to all involved in the evaluation of community-oriented projects. Pub. 1988 in English. ISBN 90-6195-014-7

The Power to Change
Andrew Chetley
The basic ingredients of this book are a small-scale early childhood project in one village which grew to encompass whole communities in the Costa Atlántica region of Colombia; a university with a commitment to the people of the region; and a willingness to listen to and learn from the people of the *barrios*.
While it both describes and analyses all aspects of the project and its evolution, it also serves as a valuable resource for those who need ideas which can inspire the development of their own organisations.
This book vividly reinforces the lesson that development is something that has to be undertaken by people, not done to them. Pub. 1990 in English
ISBN 90-6195-019-8.
(Available in Spanish)

Paths to Empowerment
Ruth Paz
This book traces the development of community education projects which have been supported by the Bernard van Leer Foundation in Israel over a 10-year period. Giving both theoretical background and practical examples, it illustrates how the values and

operational modes of community development have been synthesised and incorporated into the world of early childhood education. The importance of the community promoter, or paraprofessional, the woman from the community who learns and leads the others into learning, is highlighted.
The book traces the gradual maturation of practices in a variety of projects in different settings, not as a rigid model to be followed but as a compendium of experiences and thinking.
Published 1990 in English.
ISBN 90-6195-018-X

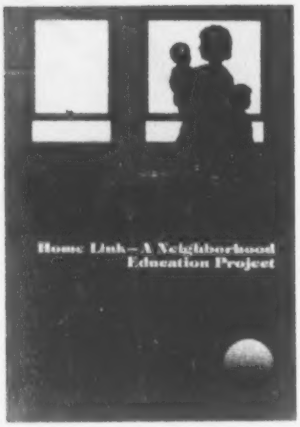
A Small Awakening: the work of the Bernard van Leer Foundation 1965-1986
Hugh Philp with Andrew Chetley
This book traces the Foundation's development through its projects and other activities over a 20-year period.
Published in 1988.
ISBN 90-6195-015-5

Explorations in Early Childhood Education
John Braithwaite
1985, Victoria, The Australian Council for Educational Research, Radford House, Frederick Street, Hawthorn, Victoria 3122, Australia. A$20 plus A$3 handling charge. ISBN 0-85563-478-2

The Gifted Disadvantaged: a ten year longitudinal study of compensatory education in Israel. Moshe Smilansky and David Nevo
1979, London/New York/Paris, Gordon & Breach Inc., 50 West 23rd Street, New York, NY 10022, USA. US$ 46.25. ISBN 0-677-04400-0

Los siguientes cuatro libros **pueden obtenerse** al precio **de £2.50 cada uno**, en la **siguiente dirección:**
Community Education Development Centre, Briton Road, Coventry, CV2 4LL, Reino Unido. Se requiere un costo adicional de £0.50 para gastos de franqueo, por cada pedido con un valor de £5.00, más £1.00 por pedido para franqueo al extranjero.

Women and Children First: Home Link
Elizabeth Filkin (ed)
This book presents an account of the Home Link project which has been serving residents of Liverpool, England continuously since 1973. Elizabeth Filkin has edited the work of a large



group of women contributors to provide an open and self-critical assessment of the programme. Ypsilanti. The High/Scope Press. Published 1984.
ISBN 0-931114-26-8

Seeking Change
Ann Short
This book describes an early childhood education project for the children of disadvantaged families in South Africa.
Ypsilanti. The High/Scope Press, 1984.
ISBN 0-931114-29-2

A Mole Cricket called Servol
Gerard Pantin
In 1970 the newly independent nation of Trinidad and Tobago was rocked by a social explosion, and the effect on the traditional, easy-going way of life was catastrophic.
This book describes how a Trinidadian Roman Catholic priest and a famous West Indian cricket player, went into the areas of poverty to try to help. Ypsilanti. The High/Scope Press, 1983
ISBN 0-931114-17-9

The Servol Village
Gerard Pantin
This book continues the story begun in **A Mole Cricket called Servol** and describes how Servol has grown from a street corner community development project to a national movement in its own right.
Ypsilanti. The High/Scope Press, 1984.
ISBN 0-931114-27-6

Los dos libros mostrados abajo han sido publicados con el apoyo de la Fundacion Bernard van Leer. Se pueden conseguir en librerias o pidiéndolos a Intermediate Technology Publications Ltd., 103-105 Southampton Row, London, WC1 4BH, Reino Unido

Making Health-care Equipment: Ideas for local design and production
Compiled by Adam Platt and Nicola Carter
An illustrated step-by-step guide to making health-care equipment using local materials without sophisticated or expensive techniques. Practical and easy to use.
Pub. 1990 in English. £5.95
ISBN 1-85339-067-4

Skills for life
Experiences of training in 3 developing countries.
Dennis Frost
Three case studies from Nigeria, Trinidad and Malawi of vocational training schemes that aim to provide young people with skills relevant to their needs and to the job opportunities available. Published 1991 in English. £9.95
ISBN 1-85339-081-X

SEMINAR REPORTS

Children and community: progressing through partnership
Summary report and conclusions of the [illegible] International Seminar held in Kingston, Jamaica in November 1988. Published 1989 in English and Spanish.
ISBN [illegible]

Children at the Margin: a challenge for parents, community and professionals
Summary report and conclusions of the Third Eastern Hemisphere Seminar held in Newcastle, Australia in November 1987.
Published 1988 in English. ISBN 90-6195-013-0

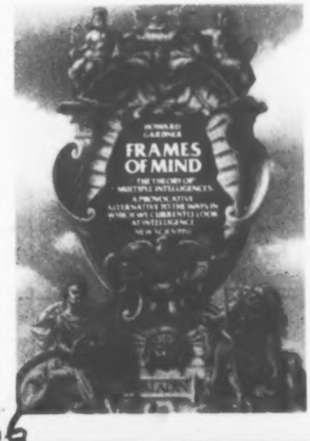
The Parent as Prime Educator: changing patterns of parenthood
Summary report and conclusions of the Fourth Western Hemisphere Seminar held in Lima, Peru in May 1986.
Pub. 1986 in English, Spanish, Portuguese and French.

Multicultural Societies: early childhood education and care
Summary report and conclusions of an International Seminar with representatives from projects in multicultural education held in Granada, Spain in June 1984.
Published 1984 in English, Spanish and Portuguese.

Los siguientes cuatro libros informan sobre los resultados del Proyecto sobre Potencial Humano (1979-1984) apoyado por la Fundacion y desarrollado por el Graduate School of Education de la Universidad de Harvard en los Estados Unidos. Pueden obtenerse en librerias.

Of Human Potential: an essay in the philosophy of education. –
Israel Scheffler
Boston/London/Melbourne
Routledge & Kegan Paul, 1985
ISBN 0-7102-0571-6

Frames of Mind: the theory of multiple intelligences
Howard Gardner
New York, Basic Books 1983
ISBN 0-465-02509-9
Paperback: Paladin Books London, 1985. £5.95
ISBN 0-586-08506-8



The Cultural Transition: human experience and social transformation in the Third World and Japan. M I White & P Pollack (eds)
Boston/London/Melbourne
Routledge & Kegan Paul, 1986.
ISBN 0-7102-0372-4

Human Conditions: the cultural basis of educational developments. Robert A Levine and Merry White
Boston/London/Melbourne, Routledge & Kegan Paul, 1986.
ISBN 0-7102-0568-6

Publicações em Português

O Trabalho da Fundação Bernard van Leer
Um folheto sobre a Fundação. Pub. 1989

Os Pais como Primeiros Educadores: Mudando os Padrões de Paternidade
Sumário do relatório e conclusões do seminário do Hemistério Ocidental, Lima Peru, maio de 1986.
Publicado em 1987

Sociedade Multicultural: Educação e Cuidados com a Pimeira Infância
Sumário do relatório e das conclusões do seminário internacional, Granada, Espanha, junho de 1984
Publicado em 1984

Participação dos Pais e da Comunidade na Educação da Primeira Infância
Síntese e conclusões do terceiro seminário do Hemistério Ocidental, Cali, Colombia, março de 1979
Publicado em 1980

participación de la comunidad a través de todo el país.
El video muestra escenas de algunas de las muchas culturas de Kenia donde comunidades activas han creado y operan exitosamente sus propias preescuelas.
El video de 36 minutos fue realizado por Leo Akkermans para la Fundación y es en color con comentario en inglés.

Una mujer de calibre
Muchos proyectos de primera infancia tienen programas en los que los padres son visitados en su hogar.
En Irlanda dos proyectos apoyados por la Fundación están realizando estos programas de visitas al hogar y este video muestra cuáles son los efectos en los padres y niños.
Los visitantes son mujeres extraordinarias, todas madres de las mismas aldeas y regiones que las de los padres que visitan, todas voluntarias y sin capacitación profesional. Así habla el director de uno de los proyectos:
'Antes que empezáramos, pensaba que no existían mujeres de ese calibre, pero estoy muy contento al decir que estaba equivocado.'
El video, realizado por Leo Akkermans para la Fundación, es en color y dura 36 minutos. Comentario en inglés.

Fortaleciendo a jóvenes refugiados
A fines de 1987 habían 20.677 refugiados viviendo en el campo de Khao I Dang cerca de la frontera con Camboya, en Tailandia.

El video muestra la forma en que la atención de los niños del programa preescolar es integrada en los programas de integración para los padres.
El video fue producido por El Departamento de Comunicación Masiva de la Universidad de Chulalongkorn, Bangkok. Es en color con comentario en inglés y dura 24 minutos.

Una forma de pensar
El video está basado en un proyecto de educación multicultural para niños Saamis y Finlandeses de Torne Valley que viven en el norte de Suecia.
Ambos, el video y el proyecto demuestran que la diversidad cultural no es una desventaja social, ni educacional, sino al contrario significan una rica herencia y una ventaja educacional - realmente, una distinta manera de pensar.
El video, realizado por Leo Akkermans para la Fundación, es en color y dura 28 minutos.
Puede adquirirse con un comentario en inglés.

Documentos sobre Estudios y Evaluación

A mediados de 1991 la Fundación comenzó a publicar una serie de documentos sobre Estudios y Evaluación.

Se trata de documentos breves con antecedentes extraídos de la experiencia de campo y que tienen como objetivo presentar diversas reflexiones y descubrimientos relevantes a la 'labor en marcha'.

Una lista con los documentos sobre Estudios y Evaluación - todos ellos en inglés - que están actualmente en imprenta, puede obtenerse dirigiéndose a la Sección de Comunicaciones de la Fundación.

LA FUNDACION BERNARD VAN LEER

La Fundación debe su nombre a Bernard van Leer, un industrial holandés que falleció en 1958 y que donó todo su capital en acciones de su empresa multinacional para fines humanitarios.

Muchos de los ingresos de la Fundación provienen de los benificios obtenidos por el Grupo de Compañías Van Leer, especializadas en la producción de materiales de embalaje y envases, y operacionales en 35 países.

La Fundación apoya proyectos innovadores diseñados para mejorar las oportunidades educacionales, sociales y de desarrollo de los niños entre 0 y 8 años de edad. Más de 100 proyectos están siendo actualmente apoyados en más de 40 país a través de todo el mundo, tanto en naciones desarrolladas como en desarrollo.

En todo los casos el enfoque se centra en aquellos niños y comunidades con menos posibilidades de beneficiarse de las oportunidades educacionales y de desarrollo debido a desventajas sociales o de otro tipo. Entre esos casos se encuentran los niños de minorías étnicas o culturales, los niños que viven en barrios marginales y barriadas, en remotas áreas rurales y los niños de padres adolescentes.

La Fundación no otorga solamente subvenciones sino que además proporciona asesoría técnica, información y apoyo profesional a los proyectos. De acuerdo a sus estatutos, la Fundación da preferencia a aquellos países donde el Grupo de Compañías Van Leer está presente. No se otorgan subvenciones a particulares ni para apoyar a organizaciones en general. La Fundación no otorga becas de estudio, investigación ni de viaje. Tampoco se dan subvenciones en respuesta a peticiones en general.

Fundación
Bernard van Leer
P.O. Box 82334
2508 EH The Hague
Países Bajos
Tel: (070) 351 20 40
Fax: (070) 350 23 73

187

Videos de la Fundación

Existen hoy siete videos de la serie Alternativas en Educación de la Primera Infancia, de la Fundación Bernard van Leer. Pueden ofrecerse copias a aquellos proyectos apoyados por la Fundación, ya sea en sistema PAL o NTSC para VHS o Betamax. Las personas interesadas en recibir una copia de qualquiera de estos videos, deben escribir a la Sección de Comunicaciones de la Fundación. Por favor, asegurense de espificar el sistema en que desean recibir la copia.

Existe la vida antes de la escuela primaria?
Este el titulo de un video de 16 minutos, que es una util introducción a muchos de los temas encarados para lograr un mejoramiento en la educación y desarrollo de los niños.
Basado en parte en un video preparado para ser presentado en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, organizada en Tailandia en marzo de 1990, incluye escenas de varios proyectos apoyados por la Fundación en diferentes paises.
Entre algunos de los topicos tratados se encuentran la importancia de los primeros años para el desarrollo del niño, el rol clave de los

El poder de cambiar

Inspirado en la idea de que los niños pueden servir de trampolín para iniciar un completo proceso de desarrollo comunitario, un proyecto de 15 años de duración realizado en Colombia ha servido de estímulo para políticas que han sido adoptadas a nivel nacional. El video muestra la forma en que las mujeres de la comunidad han sido capacitadas para establecer preescuelas básicas y cómo las organizaciones de las comunidades locales han empezado a tomar a su cargo los variados aspectos del desarrollo de los pueblos de la vasta región de la Costa Atlántica.
El video, de 28 minutos de duración y realizado por Joan Shenton (de Meditel) para la Fundación, es en color y se puede pedir con comentarios en inglés o español.

PETICION DE PUBLICACIONES

Si usted quiere recibir las publicaciones de la Fundación, por favor utilice el formulario que se encuentra al otro lado de esta página.

Le rogamos tener en cuenta que las publicaciones citadas en el formulario son las unicas que usted puede obtener de la Fundación. Las otras publicaciones mencionadas en este documento se encuentran en librerias o en los lugares que se indican.

Como regla general, la Fundación proporciona una copia gratis de cada publicación a personas e instituciones interesadas. Para obtener más copias, por favor tenga en cuenta los gastos de envio.

Los proyectos apoyados por la Fundación reciben generalmente las copias de las nuevas publicaciones automáticamente y sin costos.
Por favor, envíe sus peticiones de publicaciones a:

Sección de Comunicaciones,
Fundación Bernard van Leer,
P.O. Box 82334,
2508 EH The Hague,
Países Bajos

BEST COPY AVAILABLE

padres como primeros educadores de sus hijos y la valiosa contribución que las comunidades pueden dar a la educación y atención de la primera infancia.
El video realizado por Leo Akkermans para la Fundación en color puede adquirirse en version inglés o español.

Adela
Adela vive en una aldea de la región de Andahuaylas en los Andes, Perú. Las 150 familias de indígenas Quechuas que viven en la aldea se ganan la vida a duras penas criando ganado, maíz y papas en las laderas de la montaña a 3.550 metros sobre el nivel del mar.
La ciudad más cercana está a seis horas a pie. Adela ha vivido toda su vida en la aldea. Ya que puede leer y escribir español, la comunidad la escogió para que fuera capacitada como 'animadora' para el 'Pronoei', el jardín infantil organizado por el Centro Nacional de Capacitación Preescolar del Perú con apoyo de la Fundación.
En la aldea, los habitantes hablan quechua pero en la escuela se espera que los niños hablen español.
El programa del 'Pronoei' está diseñado para preparar a los niños para su entrada en la escuela primaria, darles las aptitudes que requieren, incluido el idioma, de forma que no se sientan perdidos y desorientados o rechazados en sus primeras horas en la escuela.
El video muestra a Adela y el compromiso de la comunidad en el trabajo del 'Pronoei' y en actividades diseñadas para mejorar la calidad de vida de la aldea.
El video, realizado por Jean-Michel Rodrigo, es en color. Puede adquirirse con comentarios en inglés, francés o español.
Duración 24 minutos.

No sólo los niños
Un importante elemento en el desarrollo del sistema de educación preescolar de Kenia, ha sido el alto nivel del compromiso comunitario.
Los padres de áreas rurales participan en la construcción y el mantenimiento de escuelas, cuidan jardines para plantar verduras, ayudan a juntar dinero para los salarios de los maestros, y participan en el desarrollo de materiales educacionales.
El Centro Nacional de Educación para la Primera Infancia de Kenia, en Nairobi, a través de su red de Centros de Distritos para la Educación de la Primera Infancia, ha sido creado fundamentalmente para alentar la difusión de la

---

PETICION DE PUBLICACIONES

Publicaciones en español

- ☐ Boletín Informativo
- ☐ La Labor de la Fundación Bernard van Leer
- ☐ Programa Actual
- ☐ Promotores Comunitarios
- ☐ El poder de cambiar
- ☐ Niño y comunidad: avanzando mediante la asociación
- ☐ Los Padres como Primeros Educadores
- ☐ Sociedades multiculturales
- ☐ Taller sobre Alternativas de Atención a la Niñez

Publicações em Português

- ☐ O Trabalho da Fundação Bernard van Leer
- ☐ Os Pais como Primeiros Educadores
- ☐ Sociedade Multicultural
- ☐ Participação dos pais e da Comunidade na Educação da Primeira Infância

Petición general

- ☐ Póngame en la lista de correspondencia para recibir el Boletín
- ☐ Envíeme información acerca de la forma de pago por los videos
- ☐ Envíeme la lista de documentos sobre Estudios y Evaluación (solo adquiribles en inglés)

Publicaciones en inglés

- ☐ Current Programme
- ☐ The work of the Bernard van Leer Foundation
- ☐ Shaping Tomorrow
- ☐ The Power to Change
- ☐ Paths to Empowerment
- ☐ A Small Awakening
- ☐ Early Childhood Care and Education
- ☐ Meeting the Needs of Young Children
- ☐ Evaluation in Action
- ☐ Children & community
- ☐ Children at the Margin
- ☐ The Parent as Prime Educator
- ☐ Multicultural Societies

Nombre ....

Cargo ....

Departmento ....

Organización ....

Dirección ....

....

Ciudad .... País ....

Israel: Operación Salomón

A fines de mayo de 1991, en una dramática operación, más de 14 000 judíos etíopes fueron trasladados por avión desde Addis Abeba, la capital de Etiopía, a Israel. Sobre 40 nuevos centros de recibimiento fueron montados para recibir a los judíos etíopes en todo Israel. Los así llamados "veteranos" etíopes fueron involucrados en la operación para ayudar a los recién llegados desde el comienzo. Ellos proporcionaban información, actuaban como intérpretes y traductores, y ayudaban a los emigrantes a conocer su nuevo país. Los "veteranos" del proyecto *Beta Yisrael* dieron la bienvenida a los recién llegados con comida etíope y hospitalidad. A raíz de su experiencia en su labor con emigrantes etíopes, el proyecto se ha convertido en una fuente de información y asesoría para las organizaciones [illegible] de la afluencia de los recién llegados.

Los para-profesionales y la comunidad

No fue fácil trabajar como para-profesionales, incluso dentro de la comunidad de inmigrantes etíopes. Superar el problema del idioma y familiarizarse con el trabajo fue algo difícil de por sí. Además, como mujeres tenían que desprogramarse de su condicionamiennto cultural. Timidez, pasividad y una aceptación incuestionable y deferente respecto a la autoridad, afectaron la ejecución de su trabajo e interacciones. Su competencia para tratar con padres y niños no etíopes en ciertas actividades, fue cuestionada por el personal profesional de otras agencias. Y, paradójicamente, en vez de apoyarlas, algunos miembros de su propia comunidad trataron de desacreditarlas, o usarlas para ganancias políticas.

las para-profesionales son ahora articuladas, competentes y tienen confianza en sí mismas.

Las para-profesionales son ahora articuladas, competentes y tienen confianza en sí mismas. Pueden funcionar autónomamente y asumir responsabilidades por las actividades del programa. No sólo pueden pedir libremente evaluaciones de su desempeño, sino estar en desacuerdo, incluso públicamente, con un hombre etíope de la comunidad. Son capaces de planear actividades diarias para el programa de juegos vespertino de los niños, detallado por horas, para todo el año. Las actividades que planifican son variadas y bien meditadas, e igual que sus colegas profesionales, pueden apoyarse en los fundamentos teóricos apropiados para ellas. Una de ellas incluso estableció un programa vespertino de juegos similar para una ciudad vecina, con capacitación de para-profesionales incluido, para poder dirigirlo. También se han convertido en voceras de la comunidad en temas que van desde las costumbres tradicionales, hasta sus experiencias personales.

El logro de las para-profesionales en su trabajo se refleja en las notas que indican el desempeño de sus niños en la escuela. Reflejando el afán de sus padres por ampliar sus conocimientos y experiencias, los niños asisten a muchas actividades post escolares que van desde el arte y la música, a los deportes. El apoyo constante del proyecto ha aumentado la autoestima de los para-profesionales, y ha mejorado sus relaciones sociales y la posición no sólo dentro de su propia comunidad, sino también en la interacción del trabajo con no-etíopes, y dentro de la comunidad israelita en general.

El proyecto de para-profesionales *Beta Yisrael* está actualmente en proceso de transición. Algunas mujeres serán empleadas como asistentes de profesores en preescuelas informales. Otras continuarán con la fase de diseminación del proyecto: unas irán a dictar educación sanitaria –centrada en higiene y nutrición–, en clínicas de adultos y de bebés del *National Health Fund*, mientras otras viajarán por el país dando conferencias. El último grupo irá entregando importante información a los profesionales de proyectos responsables de la absorción del flujo más reciente y numeroso de inmigrantes etíopes. Ellas enfrentarán responsabilidades mayores en lugares de trabajo poco habituales. Estarán forzadas a una mayor interacción y comunicación con personas no-etíopes, de diversos niveles sociales y profesionales. Encontrarán una competencia frontal en sus contrapartes no-etíopes.

Los profesionales que no pertenecen al Proyecto *Beta Yisrael* no están convencidos totalmente que los para-profesionales etíopes podrán funcionar en el mismo nivel que los no-etíopes, en términos de trabajo, comunicación en hebreo e interacción con padres y niños israelitas. El director del proyecto Chasia Levin tiene confianza en sus capacidades. Las coordinadoras Ilana Gonen y Naomi Arbel están de acuerdo. Este grupo de para-profesionales nacidos en Etiopía no difiere de un grupo similar de israelitas no-etíopes. Varían en sus talentos, comunicación, iniciativa, calidez personal, en la misma forma que sus pares no-etíopes varían individualmente. Sin embargo, en competencia profesional, ellas son dignas rivales para sus pares no-etíopes: un logro milagroso conseguido por sus propios esfuerzos y los del proyecto.

Ahora todo lo que necesitan para triunfar fuera del proyecto es cambiar su tradicional modestia y humildad, y adoptar los rasgos israelitas de conducta asertiva y *chutzpah* (atrevimiento). Como dice Chasia Levin, ellas tienen el talento y la experiencia: ahora deben aprender cómo venderse a sí mismas.

Perú: capacitación para el futuro

Un proyecto preescolar de Perú, apoyado por la Fundación, ha estado trabajando desde 1979 en desarrollar un sistema global de apoyo y capacitación no formal de padres y miembros de la comunidad, con el objeto de mejorar la educación preescolar en áreas desfavorecidas. Después de ocho años de exitosa labor, el personal del proyecto se dió cuenta de que muchos de los logros obtenidos por los niños desaparecían rápidamente, cuando ellos asistían a la escuela primaria. En 1987 el proyecto comenzó a buscar caminos para mejorar el currículo de la escuela básica y a adaptar algunos de los métodos más exitosos de capacitación, para maestros primarios. Se empezaron dos proyectos pilotos en dos áreas urbanas marginales de Lima y Arequipa, y en una área rural en Andahuaylas. Desde 1990 el proyecto ha comenzado a extenderse hacia otros lugares del país.

Este artículo, basado en una entrevista hecha a Claudia Pignol, coordinadora del proyecto de capacitación, explica algunos de los enfoques que están siendo probados.

El alcance de la educación básica en Perú es bastante bueno: el 90% de los niños inician la escuela primaria. El resultado, sin embargo, no es tan favorable. El término medio de repitientes del primer curso es de 37 por ciento. En áreas urbanas pobres o en áreas rurales, las cifras se acercan al 50 por ciento. En total, casi la mitad de los niños del Perú no completa la educación primaria.

El problema no reside en los niños, sino en el sistema educacional y los maestros. Los educadores profesionales han tenido una capacitación muy rígida y nunca han aprendido cómo funciona un niño, cómo piensa, cómo aprende un niño. Su capacitación se concentra en objetivos y tecnología. Las tendencias educacionales de las últimas dos décadas, han borrado la posibilidad de ver a los niños tal cual son. Empezamos con la premisa teórica, una premisa que está siendo verificada constantemente en la práctica, de que los niños que no tienen mayores problemas de nutrición o sociales, tienen un gran potencial. Nuestra capacitación intenta recuperar algo de sentido común.

Escuchen al niño

El sentido común es fundamentalmente una actitud. Es la actitud de un adulto que tiene un buen concepto de sí mismo y disfruta de la relación con el niño. Es estar preparado para escuchar en todo momento al niño, que no puede aprender simplemente porque es dictado, o porque es mandado. Sin embargo, el niño puede aprender con enfoques que se basan en la acción directa. Tenemos que usar técnicas que motiven a la gente, que las aliente a cuestionar todo: ¿Cómo soy? ¿Cómo funciono en la vida diaria informal? ¿Cómo trato al niño? ¿Cómo voy a actuar frente al niño?

A menudo, los profesores piensan que se entrentan con una mente vacía que tienen que llenar. Nosotros tratamos de estimular la creación de una situación en la que los niños se sientan bien, seguros, comprendidos. Tratamos de crear una atmósfera estimulante que les permita percibir sus propias fuerzas. Es, sin embargo, un proceso lento.

Algunas veces debemos provocar una reacción de las maestras, diciéndoles: Usted es también una madre, usted también tiene niños. Cuando está en su casa con sus propios hijos, ¿Cómo los alienta a hablar más, a ser más felices, a expresar más, a ser mas receptivos? ¿Piensa que lo que está siendo es una preparación para trabajar con los niños de la escuela? Ellas responden, 'No, por supuesto que no. Cuando estoy con mis niños en casa no es lo mismo que sucede con los niños en la escuela'. De esta forma tratamos de ponerlas en situaciones similares a la vida corriente. Alguien que está interesado en sus niños compartirá con ellos, pasará el tiempo con ellos, les hablará y jugará con ellos. Por lo tanto, nos concentramos en métodos de capacitación que permitan a los adultos reconsiderar sus opiniones sobre los niños: cómo jugaban durante su infancia, cómo eran ellos cuando niños, cómo funcionan sus propios niños y qué es lo que hacen con ellos.

Desde el principio recalcamos que éste no es el tipo de capacitación al que estaban acostumbrados. La capacitación formal parte de la tecnología, de estándares, de cosas que son 'objetivas', el plan de estudios, parte de cosas que nunca le dan la oportunidad de revisar su práctica en relación con su situación, o sus problemas de todos los días. Nosotros abordamos temas que no están incluidos en el capacitación tradicional. Uno de estos, es su propia motivación.

> En los 10 años que he sido director de la escuela, siempre hemos tenido 15, de los 40 alumnos que recibimos anualmente en el primer grado, que han repetido año. Este año y con el nuevo método, sólo 4 alumnos no fueron capaces de pasar a segundo grado, y éstos eran alumnos con evidentes dificultades de aprendizaje.
>
> Director de la escuela Fe y Alegría, Canto Grande

Su actitud es fundamental

Alguna gente tiene problemas en aceptar esto, pero cuando lo aceptan, se produce un cambio total. Dicen que se sienten más seguras, con más valor, más escuchadas. Incluso sus relaciones como mujeres, no sólo como profesionales, empieza a ser vista en forma diferente. La imagen que tienen de sí mismas cambia, empiezan a mejorar las relaciones con sus parejas, con sus propios niños, y obviamente la relación con sus alumnos mejora. Pienso que el aspecto de las actitudes es fundamental en el proceso de cambio.

El primer punto que hacemos abordar a los profesores primarios consiste en mostrarles lo que es trabajar de una manera informal con la gente de la comunidad. Esto proporciona las reglas del juego: valoración de las relaciones humanas porque aportan apoyo. Los cambios parten desde aquí.

La dimensión humana de la capacitación es uno de los factores más importantes. Es mejor entrenar un grupo pequeño. Nos hacemos cargo de un grupo de 15 a 20 personas cada vez, de modo que ellos puedan interactuar entre ellos y con nosotros como facilitadores y evaluadores externos. Pensamos que éste es un requisito para el éxito, tanto en términos profesionales como en sus relaciones con los alumnos, con los padres, con toda la red de relaciones que tienen en su profesión.

191

La realidad de la sala de clases

Capacitamos a un grupo de 20 a 30 profesores en cada región, gente que está extremadamente motivada, interesada, que realmente quiere introducir algún cambio en la educación, y trabajamos intensamente con ellos. Esto garantiza que cada uno de ellos estará bien capacitado como para ser capaces de transmitir lo aprendido a otros 15 profesores del área. De este modo, con un equipo muy pequeño, se pueden organizar estos grupos en cada región.

Cada grupo recibe apoyo permanente durante los primeros años y puede empezar a expandirse poco a poco.

El mejor lugar para la capacitación es un sitio donde estén los niños presentes. En general, los niños entienden y funcionan muy bien en este tipo de situaciones. Con 10 o 15 adultos en la clase, los niños se motivan mucho acerca de lo que está ocurriendo. Se concentran y se involucran en lo que está sucediendo.

derecha: ilustración tomada de El Herrero, un libro hecho por los alumnos de la escuela Salinas

Los resultados con los niños son impresionantes. En todos los años como educadora profesional, no había esperado nunca que pudiéramos obtener resultados como éstos con tan pocos ingredientes. El trabajo de los niños muestra la agudeza de sus percepciones acerca del mundo.

En ambas áreas, las rurales y los barrios marginales de las áreas urbanas, los niños quieren escribir libritos, y uno descubre que tienen una pasión por la escritura. Una mujer, por ejemplo, vió a su nieta, que estaba en el primer curso de primaria escribiendo todo el tiempo, y dijo con mucho orgullo y esperanza: 'Mi Rosita va a ser un nuevo Vargas Llosa'. Los niños pueden manejar ideas complejas; por ejemplo, las relaciones entre el nivel de educación de una persona y las horas en que trabajan (ver cuadro). Utilizamos los textos originales para confeccionar materiales de lectura para otras clases. Y estas son la clase de cosas que son más interesantes para otros niños: es la vida real.

Los trabajadores

El farmacéutico vende medicinas; lo aprendió
en la universidad y trabaja 8 horas.
El chofer maneja el microbús; lo aprendió en
una academia, trabaja de 5 a 10 pm.
El zapatero arregla los zapatos; lo aprendió
por necesidad y trabaja todo el día.
Yo quiero estudiar computación para ayudar a
los demás en lo que hacen.

Johnny, 2° grado, Sta. Clara

En las librerías es muy difícil encontrar libros adecuados para los niños: son demasiado caros o los contenidos son cuentos de hadas tradicionales que han sido publicados en Hong Kong, o no se sabe dónde. Es mejor para los niños leer y escribir sobre su propia realidad.

Aprendiendo ritmos

Una consecuencia del trabajo es que el porcentaje de repeticiones ha disminuído. La razón se debe en parte, a una concentración en los diferentes ritmos de aprendizaje de los niños. No importa cuál sea la condición socio-económica, Ud. siempre puede identificar estos ritmos. Están los que captan las cosas con rapidez, aquellos que son más o menos término medio, y los que tienen un ritmo más lento. Estos últimos van a necesitar más atención que los niños término medio, o los rápidos.

Cuando los profesores entienden esto, empiezan a organizar sus clases para ver qué está sucediendo con los niños más lentos. Pueden entregar más actividades a los niños más rápidos, porque un niño que está motivado puede hacer docenas de otras actividades; el niño es capaz de escribir ejercicios, jugar o hacer otras cosas que le interesan. En algunos casos, el maestro pide a los padres que vengan a organizar actividades con los niños más rápidos, o les pide que vengan a recogerlos más temprano, de modo de tener más tiempo con los más lentos. Depende del contexto.

Cuando su ayuda está concentrada en los niños más lentos, la mayoría de los niños progresa. Pero si el profesor hace funcionar la clase sólo de acuerdo a los niños más rápidos, evidentemente habrá un porcentaje de fracaso del 50 por ciento; la gran mayoría estará perdida durante el primer mes.

El niño que no ha sido atraído por el sistema durante los primeros meses, tiene realmente muy pocas oportunidades de seguir en la escuela, porque este niño no pareciera ser capaz de aprovechar la enseñanza. El niño comienza con un sentimiento de fracaso que condiciona toda su vida escolar.

Poniéndose en el lugar de los niños

Kamariah Ismail

Kamariah Ismail, quien participó anteriormente en el proyecto *Alternative Child Care* de Malasia apoyado por la Fundación visitó el Proyecto *Kodakistan* en Paquistán como consultor de capacitación de profesores. El proyecto trabaja para establecer buenos *kodakistans* –la palabra Dari que significa "lugar de los niños"– para refugiados afganos en los suburbios de la ciudad de Peshawar, en Paquistán.

Uno de los objetivos del proyecto *Kodakistan* es capacitar a mujeres afganas refugiadas, para convertirse en educadores preescolares. Ellas siguen un curso de seis meses y entonces pueden iniciar, dirigir y enseñar en la preescuelas. La mayoría de las mujeres proviene de las áreas urbanas de Afganistán y tienen cerca de nueve años de educación. Los instructores aprenden métodos de enseñanza no formales basados en el juego y el aprendizaje en servicio. También aprenden los principios básicos del desarrollo infantil y las capacidades de aprendizaje del niño durante las distintas etapas de su desarrollo.

La misión de Kamariah Ismail al visitar el proyecto *Kodakistan* consistió en observar los métodos usados, y aportar su experiencia y conocimientos extraídos de su trabajo y capacitación en Malasia, al personal de *Kodakistan*. Para Kamariah Ismail, su trabajo en el proyecto fue una experiencia provechosa como instructor; para los profesores y capacitadores de los maestros fue una oportunidad valiosa de aprender nuevas formas de enseñanza y estimular el desarrollo de los niños menores. Kamariah Ismail trabajó con el personal del proyecto durante cerca de una semana y visitó varios *kodakistans*. En estos fragmentos de su informe, ella describe algunas de las actividades que utilizó y las dificultades que le salieron al paso.

Durante una discusión informal con capacitadores y maestros, pregunté improvisadamente sobre qué les parecía más difícil del trabajo con niños pequeños. La mayoría de ellos respondieron que a menudo, los niños no mostraban interés o estaban distraídos durante las actividades, eran desobedientes, se aferraban a los juguetes, se pegaban entre ellos, etc.

Aprendiendo a través de juegos

Para investigar el problema de la falta de interés y atención, yo actué como el profesor enseñando aritmética, mientras los capacitadores y maestros actuaban como los niños. Jugamos a un juego de contar, donde a los 'niños' les tocaron series de una, dos y tres manzanas, con los números correspondientes en las frutas. El juego siguiente consistió en correr en círculo y cada vez que mencionaba un número, 'el niño' intentaba encontrar el número correspondiente en algún lugar de la sala. Todos parecían estar pasándolo bien.

Cuando les pedí su reacción, los profesores dijeron que el aprendizaje mediante juegos interesaría a los niños porque les gusta tocar los objetos, correr por todas partes, y disfrutan de un poco del suspenso y la curiosidad. Luego, uno de los profesores inició un juego usando un pandero. Nosotros, 'los niños' teníamos que reconocer cuántas veces ella golpeaba el instrumento. El grupo concluyó que los juegos alientan la participación activa y el aprendizaje de los niños, y que éste puede maximizarse al combinar las distintas capacidades infantiles: psicomotoras, visuales, tacto, olfato, gusto, audición y lenguaje.

A pedido del personal, accedí a un juego más que trataba sobre la estimulación al trabajo de equipo. Como había poco espacio en el interior, el personal sugirió que lo hiciéramos en el lugar de juegos de los niños. El equipo decidió quitarse el *chadar* o pañuelo que cubre la cabeza, y los usaron para hacer más largas aún las líneas de sus grupos. Durante la sesión de retroalimentación, el personal reconoció que, a partir del juego, el trabajo de equipo depende de la cooperación, del liderazgo compartido, de la confianza y la creatividad.

Facilitación más que enseñanza

Descubrí que los capacitadores y maestros no tienen una idea clara de la diferencia y relación entre objetivos de enseñanza y actividades para los niños. Debido a esto, actividades tales como pegar, trazar, dibujar y contar cuentos se vuelven objetivos, en vez de ser medios de aprendizaje para los niños. El rol del profesor consiste en enseñar e instruir en vez de facilitar.

Durante una visita a uno de los *kodakistans*, un maestro estaba enseñando a los niños cómo trazar letras, números y formas. Para demostrar a los profesores cómo utilizar esta actividad para reforzar y extender las capacidades de los niños, sugerí que pidieran a los niños que indicaran objetos de la sala que eran similares a los que habían trazado. Los niños escogieron mobiliario tales como patas de sillas, bordes de mesas y taburetes. Luego se pidió a los niños tocar y trazar las formas y nombrar los colores. El profesor reconoció que este tipo de actividades interesaba a los niños y que por lo tanto, aprenderían más en esta forma.

Aprendizaje de niño a niño

En el mismo *kodakistan* había unas niñas mayores que, sentadas en otra parte de la misma escuela, hacían bordado. Todas parecían estar bordando flores. Un par de bordados colgaban de las paredes. Uno de los instructores demostró cómo los niños mayores podían acudir al mismo lugar que los niños menores, a contarles cuentos sobre sus telas bordadas. Les sugerí que las niñas mayores tal vez podían bordar otras cosas además de flores; por ejemplo, animales o actividades culturales afganas. También discutimos maneras de reagrupar los niños en grupos más pequeños y que las niñas mayores jugaran con ellos. Los capacitadores después discutieron con los profesores cómo utilizar los estantes disponibles y el mobiliario para crear rincones de juego para los niños. Los profesores también advirtieron la necesidad de tener imágenes, carteles, los bordados y materiales de juego al nivel de los ojos de los niños; con anterioridad, durante los juegos, habían comentado que los niños no podían tocarlos.

Le pedí a una instructora si podía usar la rama de una parra que crecía fuera de la sala de clases, como un material para la enseñanza de los niños. Ella la usó para que los niños nombraran y contaran las hojas y las frutas. Después, les pidió señalar los objetos que tenían colores similares y describir el sabor de un fruto verde. Con otro grupo de niños, ayudé al instructor a realizar un ejercicio de extensión trazando letras afuera, en el suelo. En seguida los niños escribieron el alfabeto, primero por medio de posiciones, luego extendiendo su brazo derecho y después ambos brazos. Observé que tanto los niños como los profesores estaban disfrutando del juego, los niños incluso pidieron ¡más ejercicios!

Los capacitadores me preguntaron cómo jugar con algunos cubos de madera hechos por uno de los padres en una aldea de Malasia. Aproveché esta oportunidad para pedirles que construyeran una mezquita, la que los niños podrían reconocer y ser capaces de inventar historias. Advertí que los mismos instructores estaban fascinados con los resultados de su propia creatividad y que la apreciaban mucho más, porque era cónsona con sus creencias religiosas.

193

Participando en el desarrollo infantil

Comenzando a esparcir las noticias

El proyecto *Partnership in Education*, con base en Glasgow, Escocia, fue establecido y conjuntamente financiado por *Strathclyde Regional Council* y la Fundación Bernard van Leer, en noviembre de 1983. Desde 1990, el proyecto se ha concentrado en un programa de diseminación. Peter Lee, coordinador del proyecto, describe cómo el proyecto ha enfrentado el desafío de 'esparcir las noticias'.

El proyecto se inició en un sector de viviendas de una población de 19.000 personas situado en Glasgow, la capital industrial de Escocia. Se trataba de un terreno en un área totalmente escasa en recursos y constituía un punto prioritario en los servicios de las autoridades locales.

Los primeros esfuerzos realizados en el barrio, condujeron al desarrollo de asociaciones educacionales entre los padres del lugar y los profesionales. Estas asociaciones condujeron al desarrollo de programas que se concentraron en los padres como primeros educadores de los niños preescolares, y apuntaron a crear un ambiente integrado de aprendizaje para el niño, dentro de la familia. La idea de diseminación funcionó desde el principio; además, el personal del proyecto siempre preparó la documentación necesaria fuera de organizar los cursos de capacitación.

En 1990, el proyecto dejó de operar en una vecindad relativamente pequeña, para trabajar en una región que cubre más de la mitad de la población de Escocia.

El desafío para el proyecto fue mantener una variedad de actividades que iba desde promover la idea de los padres como primeros educadores de sus hijos, y el aumento de las oportunidades vitales y educacionales de los implicados, hasta difundir estas actividades y sus principios subyacentes, a través de la región. El desafío consistía en permanecer fiel a los principios del proyecto sin diluír su mensaje y perder así impacto.

continúa en página 24

continúa de página 22

Experiencias de reflexión

El espacio y los materiales fueron empleados para crear un medio ambiente atractivo e interesante, propicio para el aprendizaje de los niños menores en uno de los *kodakistans*. Tres de las habitaciones parecían más áreas de actividades que salas de clases, y las mesas podían ser reordenadas de manera tal que pudieran crear rincones de diversos juegos/actividades. Fue posible para los niños mantener los juguetes guardados a su alcance, y esto les ayudó a realizar tareas simples por su cuenta. Los maestros asistieron a los niños como grupo y como individuos, y los alentaron a mostrar lo que habían hecho y a relatar historias. La mayoría de los niños se mostró confiado y capaz de llevar a cabo actividades por sí solos. Mi única sugerencia a los profesores fue que la habilidad de los niños para nombrar e identificar objetos y contar historias fuera extendida aun más, dejando hacer a los niños lo que se podría llamar 'experiencias reflexivas'. Algunos ejemplos consisten en recordar una secuencia de actividades cotidianas en el *kodakistan* o en el hogar, tales como lavar ropa, cocinar, bañarse, clasificar y serializar objetos disponibles. Además, realizar juegos que incluyeran partes del cuerpo del niño, o preguntarle al niño '¿por qué' durante el relato de un cuento y pedir una explicación de causa-efecto. Por ejemplo, ¿por qué la culebra se come a la ratita? o ¿por qué la piedra rueda por la ladera del cerro? Como una extensión de la actividad del trazado de formas prescritas y alfabetos en masilla, se puede permitir a los niños algunas veces el juego libre con los materiales, objetos y juguetes de tal modo que los estimule a crear cosas e inventar juegos imaginarios y a describir lo que hacen.

Me dí cuenta que una de las maestras del *kodakistan* era particularmente simpática y facilitadora con los niños. Ella los abrazaba constantemente, los tocaba al alabarlos, se agachaba de tal modo que pudiera hablar con ellos a nivel de sus ojos, sonreía mucho, usaba señales positivas no verbales, y estaba pendiente todo el tiempo de sus necesidades individuales. Sugerí a los instructores que a ella tal vez se le podía pedir ocasionalmente que demostrara estas habilidades durante las sesiones de capacitación de los profesores, ya que sería muy útil para los maestros en capacitación observar y reconocer sus maneras tan facilitadoras y su actitud positiva hacia los niños.

Reforzando el aprendizaje infantil en el hogar

Consulté con los intructores si sería posible reforzar en el hogar lo que los niños aprendían en el *kodakistan*. Al principio, los profesores estuvieron inseguros acerca de esto. Para darles un ejemplo, pedí a uno de los instructores que demostrara una actividad para niños empleando cualquiera fruta o verdura que se encontrara en el hogar. Les conté que mi pequeño sobrino había aprendido a contar jugando al 'mercado' con los adultos de su casa, poniendo nombres a la comida y a los utensilios de cocina, y clasificando los objetos de acuerdo de acuerdo al tamaño y al color. Les mostré fotos de mi sobrino realizando estas actividades. Después de esto, los maestros pensaron que los padres podían llevar a cabo actividades similares mientras efectuaban labores cotidianas.

Mis experiencias durante esta misión fueron significativas y gratificantes para mí como instructora. En un nivel personal, disfruté del trabajo y de la interacción con la gente y los niños. Fue muy satisfactorio para mí advertir la forma cómo los instructores demostraron actividades de reforzamiento y extensión del aprendizaje de los niños en los *kodakistans*, y cómo los maestros se sumaron a ellos para hacer lo mismo. Ha sido una prueba adicional en mi creencia que la gente aprende mejor cuando existen oportunidades para el aprendizaje activo, el auto-descubrimiento y la creatividad.

Para diseminar el trabajo del proyecto se necesitaba refinar y definir el mensaje que debía ser difundido. El mensaje del proyecto consiste en que la gente considere un cambio de actitud que permita a los padres verse involucrados en muchas dimensiones de las organizaciones profesionales de las que han estado permanentemente excluídos. Este cambio de actitud debe también conducir a programas de actividades de bajo costo dirigidos a los padres del lugar y a sus hijos. A pesar de ser importantes en sí mismas, las actividades son vehículos para establecer contacto con los padres del lugar y con los profesionales que deseen practicar el enfoque de 'asociación'. Y esto significa normalmente, un cambio de actitud.

Principios del proyecto

Cualquier tipo de asociación debe basarse en el reconocimiento que todos tienen una contribución valiosa que ofrecer. De este modo todos los asociados se sienten dueños de las actividades, y donde el ciclo de planificación conjunta, de acción conjunta y reflexión compartida son alentados. Este ciclo de planificación, acción y reflexión es la base de todo el trabajo estructurado. Los roles que los profesionales pueden jugar– y juegan– en las vidas de la gente son reconocidos: la importancia de trabajar con los padres, y no sólo hablarles, ha sido reconocido hace mucho tiempo como una forma beneficiosa de trabajo. El proyecto cree que un enfoque común a todos los profesionales y entre todas las agencias de cualquier vecindad, va en beneficio del vecindario. Esa cooperación entre las agencias consigue una menor dependencia y más participación en la entrega de servicios.

el mensaje del proyecto consiste en que la gente considere un cambio de actitud que permita a los padres verse involucrados en muchas dimensiones de las organizaciones profesionales de las que han estado permanentemente excluídos

El proyecto adopta una aproximación multifacética a la diseminación. La clave de toda su labor reside en las vecindades seleccionadas a través de la región. Ellas proveen la base para una asociación activa y permiten a los padres y profesionales locales, apropiarse del proyecto desde un principio. Un postulado central es el establecimiento de un grupo coordinador compuesto por gente del lugar. El personal del proyecto trabaja con estos grupos para involucrar a los padres en todos los aspectos de la agencia u organización, y esperan que hagan suyo el enfoque asociativo. El proyecto también ayuda a los padres a manejar sus propias actividades de tal modo que su aporte a los grupos de coordinación es algo más que el de auditores pasivos.

Capacitación

El personal del proyecto ha diseñado programas de desarrollo del personal y de capacitación de padres. Estos incluyen capacitación para encargados de centros/unidades que ayudan a establecer planes para la participación de los padres; capacitación del personal en actividades prácticas tales como programas y convenios de lectura; cursos de capacitación de padres sobre la conducción de actividades con base en la comunidad, tales como las noches familiares.

Un elemento importante es establecer un espacio conveniente dentro de las instituciones de enseñanza, que capacitan al personal especializado. La necesidad de trabajar en aspectos de asociación con el personal de esas instituciones es fundamental. El proyecto sólo trabaja en lugares donde los profesores planean actividades con el personal del proyecto. De esta manera, el personal del proyecto comparte la enseñanza o las actividades de talleres con el personal del colegio. Esto ocurre en instituciones que capacitan maestros, a personal de educación preescolar, a personal de trabajo comunitario, visitadoras de salud, así como aquellos que efectúan capacitación profesional en servicio.

Se han producido una amplia gama de documentos dirigidos a todos los profesionales y grupos de padres involucrados en actividades de desarrollo de asociaciones. El proyecto también administra una biblioteca de referencias para padres y profesionales.

Reacción de las autoridades

La labor de diseminación del proyecto está empezando a cosechar sus frutos. Hay un creciente reconocimiento de que la influencia de los padres es la más importante en el desarrollo educacional del niño, lo que está siendo apoyado por documentos sobre políticas nacionales y regionales. Hay una conciencia creciente de los beneficios para toda la comunidad acerca del involucramiento de los padres en la educación preescolar. Como consecuencia, existe entre los profesionales una mayor conciencia acerca de su papel de facilitadores, más que de repartidores de servicios.

Las etapas de diseminación y el cambio de escala son vistas a menudo, como jerárquicas. Sin embargo, el trabajo debe estar asentado en las actividades locales. Sin programas locales que mostrar, la fase de diseminación podría estar trabajando en el aire, los resultados podrían ser menos tangibles y el éxito traducido en términos de palabras y no en hechos.

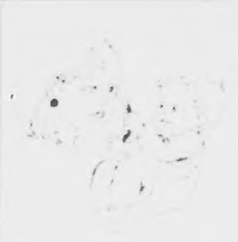
Intercambio

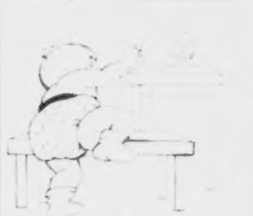
Argentina: madres hacen un video

Las madres que participan en el proyecto Cruz del Sur en la ciudad de San Luis, han realizado un video acerca de su labor en los centros de educación preescolar. Estudiantes de la Universidad de San Luis enseñaron a las madres a trabajar con la cámara de video y ellas decidieron dónde, cómo y qué filmar. La Universidad y los miembros de la comunidad local, con el apoyo de la Fundación, están llevando a cabo programas de educación preescolar en las barriadas de San Luis, en las cuales las madres juegan un rol activo. Parte importante de la labor del proyecto es el desarrollo de la confianza: las madres se capacitan como animadoras para apoyar a las familias y sus hijos. El mensaje que el video transmite es que las madres, a pesar de las difíciles circunstancias en que viven, pueden trabajar por ellas mismas y sin necesidad de asistencia por parte de los profesionales.

El proyecto realizó también un seminario sobre educación popular. Contó con la participación de miembros del proyecto Tres Barras de Brasil, apoyado por la Fundación, y el proyecto de CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación) de Chile. Los tres proyectos trabajan con miembros de la comunidad capacitados como para-profesionales y estimulan a los padres a alentar el desarrollo de sus hijos. Teniendo en cuenta las dificultades económicas que enfrentan muchos países de América Latina, el seminario dedicó parte de su temario a cómo aplicar mejor los conceptos de la educación popular en circunstancias tan difíciles.

Australia: ayudando a los padres





El proyecto *Contact Children* ha producido una serie de manuales para los padres. Con el título *Mírame Crecer (Watch Me Grow)*, los textos abarcan el desarrollo de los niños desde su nacimiento hasta los cinco años de edad, en cinco etapas. Cada libro da información general acerca del tipo de desarrollo que parece ocurrir a una edad en particular, y provee ideas de actividades para que los padres las practiquen con sus niños en casa. El proyecto se concentra en las pequeñas y dispersas poblaciones de las remotas áreas rurales (llanuras) del barrio al noroeste de New South Wales y Queensland, donde los servicios de educación y salud básicos son escasos. Utilizando unidades de recursos móviles, y a través de programas diarios de radio para padres e hijos y materiales audiovisuales e impresos, el proyecto apunta al apoyo de padres y otras personas al cuidado de los niños, y a la capacitación de personal de las agencias de salud, educación y bienestar social.

China: proyecto en exhibición

Un ochenta por ciento de los niños chinos viven en áreas rurales, acudiendo a kindergartens establecidos por las autoridades locales. El proyecto preescolar Hebei, que pertenece al CIER (*Central Institute of Educational Research*) y que cuenta con el apoyo de la Fundación, capacita en servicio y apoya al personal de estos kindergartens en la provincia de Hebei. La labor del proyecto fue recientemente exhibida en CIER, como parte de una muestra de investigaciones con resultados favorables. La exposición fue considerada un éxito, con muchos comentarios positivos de los funcionarios gubernamentales y expertos en educación, acerca de la labor del proyecto y su posible aplicabilidad en otras áreas del país.

Colombia: doctorado para el director ejecutivo

En Agosto, la Universidad del Norte, Barranquilla –que coordina el proyecto Costa Atlántica–, concedió el doctorado Honoris Causa en desarrollo social al director ejecutivo de la Fundación, Rien van Gendt. La ceremonia coincidió con la celebración del aniversario número 25 de la Universidad, durante la cual se hizo considerable referencia a la labor pionera del proyecto, el cual ha ayudado a perfilar las políticas de educación y atención preescolar en Colombia. Durante esa mañana, Rien van Gendt tuvo la oportunidad de visitar La Playa, el pueblo donde el proyecto comenzó su etapa experimental hace 15 años atrás. Allí fue saludado por cerca de 2.500 madres y sus hijos, que venían de todos los pueblos y barrios de los alrededores de Barranquilla, lugar donde el proyecto ha estado operando a través de los años. Su visita coincidió también con la presencia en Barranquilla de un equipo de filmación colombiano –el que trabaja en conjunto con una compañía productora con base en el Reino Unido–, la que realiza un documental sobre el proyecto, de un hora de duración y para la televisión británica. Una versión sintetizada, en video, está disponible en la Fundación (ver página 35).

Brasil en el foco

Redes

Todos los organizadores de proyectos apoyados por la Fundación en Brasil se reunieron en mayo de 1991, en un seminario de dos días con el tema "¿Qué es el establecimeinto de redes?" Los representantes de los proyectos discutieron temas relacionados a las redes tales como el potencial para el establecimeinto de redes, las relaciones con las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, las dificultades a causa de la falta de recursos y de un firme compromiso, y el peligro de formalizar las redes. El seminario tuvo gran significancia para los proyectos en Brasil en el sentido de que, por primera vez, sus redes de contactos locales fueron también invitados a participar. Por otra parte, los seminarios acerca de las redes son también importantes para la Fundación, ya que proporcionan la oportunidad de encontrarse con otras organizaciones que operan en el mismo campo de trabajo.

arriba: una niña del proyecto Reis Magos considera su futuro
a la izquierda: descubriendo la comunidad en Três Barras

Folletos de bajo costo

Dos proyectos apoyados por la Fundación se vieron ocupados en la producción de una serie de folletos de bajo costo, que explicaban la Constitución brasilera. Los folletos serán utilizados en presentar y explicar la Constitución a los maestros, niños y padres, y están especialmente dirigidos a personas con escasa educación. Los folletos, producidos por el proyecto de Creche Comunitaria de Río de Janeiro y por Arco Iris, tienen forma de historieta para que sean accesibles a los semi-analfabetos.

El proyecto de Salud Comunitaria de Río de Janeiro ha producido un folleto llamado *Nuestro Conocimiento*, que reúne algunos de los conocimientos básicos sobre salud de las mujeres de la comunidad. El proyecto, liado al de Creche Comunitaria de Río de Janeiro, capacita a mujeres de algunas de las favelas de la ciudad, como trabajadoras sanitarias para que colaboren con las monitoras de los jardines infantiles y también con los padres. El principal énfasis está puesto en los aspectos preventivos de la atención primaria de la salud.

Haciendo la teoría accesible

La Fundación *Fé e Alegria* ha producido una publicación extraordinaria *Contribuçao de Alguns Teoricos da Educaçao* explica, en 38 páginas ilustradas, los conceptos básicos y la labor de seis conocidos teóricos de la educación: Montessori, Piaget, Vygotsky, Freire, Ferreiro y Freinet. Se le otorga una atención especial al trabajo de Celestin Freinet, por su particular preocupación por la realidad propia del niño y su libertad de expresión como elementos claves del desarrollo de la personalidad del niño. Una característica notable de la publicación es que está dirigida a trabajadores semi-analfabetos que laboran con la primera infancia.

El folleto está disponible en idioma portugués en la Fundaçao Fé e Alegria do Brasil, Regional Rio de Janeiro, Rua São Clemente 226, 22261 Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Viva a Vida

Una manera de llegar a gran cantidad y variedad de personas es a través de los medios de comunicación. Uno de los proyectos apoyados por la Fundación en Brasil, *Criança Rural*, transmitirá su primer programa nacional de radio, de una serie titulada *Viva a Vida*. El proyecto colabora con las autoridades locales y municipios, para el perfeccionamiento de profesores y trabajadores para la atención infantil y crea sistemas de apoyo para ellos. La serie de radio está dirigida a familias de bajos ingresos a través de todo el país, y proporcionará información básica sobre salud y educación. Cada programa será realizado por especialistas médicos que trabajan en programas de educativos sobre salud basados en la comunidad.

Criança Rural también ha producido un folleto en portugués sobre educación preescolar en contextos rurales titulado *Pre escola no meio rural: uma experiencia em Três Barras*. La publicación describe la labor del proyecto de los últimos tres años, durante la fase piloto. Como resultado de este estudio, el trabajo del proyecto está siendo ahora difundido.

Seminario sobre el servicio de atención infantil

El Departamento de Educación de la ciudad de Pernambuco organizó un seminario sobre jardines infantiles: los derechos de la familia trabajadora y el deber del estado y la sociedad en la educación infantil. Más de 200 personas participaron, entre ellas los representantes de los proyectos apoyados por la Fundación: *Arco Iris* de Pernambuco, *Reis Magos* de Natal y *Creches Comunitarias* de Río de Janeiro. Asistieron también Josefina Baiocchi, la consultora de la Fundación en Brasil, especialistas, políticos de la Municipalidad de Pernambuco, personas que trabajan con jardines infantiles y representantes de organizaciones no gubernamentales. El seminario fue la culminación de un estudio sobre jardines infantiles del estado de Pernambuco, el que subrayó la necesidad de más intervención por parte del estado para aumentar el número y la calidad de los jardines infantiles.

Víctimas y no problemas

Sebastiao Rocha

BANDIDO DE 15 AÑOS CAZADO Y MUERTO COMO UN ANIMAL EXTRAVIADO

Este artículo fue tomado de un discurso pronunciado por Sebastião Rocha en el seminario Niños de la Calle, organizado por la W.K. Kellogg Foundation en Belo Horizonte, Brasil, en 1990, y al que asistieron técnicos, educadores y especialistas latinoamericanos.

Sebastião Rocha es el presidente del Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento del estado de Minas Gerais, Brasil. Con el apoyo de la Fundación [illegible] implementa el programa Sementinha que se lleva a cabo en los barrios marginales de dos áreas urbanas. El hincapié está puesto en crear ambientes adecuados para estimular a los niños a utilizar la cultura y las tradiciones como llaves del proceso de socialización. El también trabaja con hermanos [illegible] en el programa São [illegible]. Ambos programas se proponen otorgar a los niños un contexto que les ayude a desarrollar el respeto por sí mismos, aptitudes sociales y responsabilidades, mientras los prepara para la escuela o los ayuda a permanecer en ella.

Este fue el titular, en grandes letras mayúsculas, del diario *O Povo* del 14 de junio de 1990, el día sagrado de Corpus Christi.

Leí el titular mientras me dirigía en bus a un seminario de niños abandonados. El tema principal del seminario era "¿Por qué es el niño callejero un problema?". En mi cabeza se entremezclaron los discursos de los participantes y el titular del periódico. Hice las siguientes reflexiones:

> ¿Por qué se considera a los niños que viven en la calle –que son las víctimas– como un "problema"?
>
> ¿Por qué la existencia de estos niños callejeros nos molesta y nos amenaza tanto?

La calle y la casa son dos lados de una misma moneda. Se complementan pero también se niegan. Interactúan, pero se repelen. La casa es el lugar donde se vive, un lugar de paz y harmonía, mientras que la calle es el lugar de la lucha, de la brega y el trabajo. Nadie dice "vamos a la pelea" cuando va a casa, pero sí se dice cuando se sale a la calle. En el hogar habita lo conocido, es el lugar donde incluso los animales tienen nombre propio. La calle es el mundo de lo desconocido, de lo ajeno, donde no existen las mascotas, sólo animales callejeros. El hogar representa el lado positivo de la sociedad en tanto que la calle es el lado negativo. La esposa es siempre la "señora de la casa" mientras que en general, mujer de la calle es otro nombre para prostituta o mendiga. En casa, el niño existe. Sin embargo, en la calle sólo se encuentran "muchachos".

Estas dos áreas –la social y la simbólica– van generalmente unidas, se complementan, son coherentes y tienen contornos bien definidos en nuestros conceptos y creencias. Pero enfrentados a una amenaza mayor –el niño de la calle– súbitamente se desintegran. ¿Por qué?

Sólo con la presencia de él o ella, el niño de la calle destruye nuestra lógica y nuestro raciocinio basado en la dicotomía "casa-calle". De repente un niño, un niño que es una víctima y un oprimido, se convierte en un símbolo amenazante. ¿Por qué?

Porque en las calles, los niños callejeros hacen lo que, de acuerdo a nuestras normas, debería ser hecho en casa. Estos niños comen y no pagan sus comidas. Juegan en lugares que se supone son para trabajar y no para jugar. Juegan en lugares no hechos para el placer, sino para caminar y enfrentar la lucha diaria por la vida.

Duermen en la calle sin tener camas, se bañan sin tener duchas, viven sin tener casas, cruzan la ciudad sin tener autos o dinero para tomar el bus. Se atreven a vivir donde, de acuerdo a nuestra cultura, uno no debería o no podría vivir.

Y es por eso que los niños callejeros son una amenaza: ellos dejan al desnudo nuestra sociedad. Ellos nos muestran las contradicciones de nuestra moderna, occidental, blanca, capitalista, cristiana, individualista y excluyente sociedad. Y esto nos perturba tanto, que estos niños son tratados casi como un "mal social", un cáncer. La solución ha consistido en sacar a estos niños de la calle para que nos dejen de molestar, o para que dejen de echar a perder el ambiente social de nuestras ciudades con su presencia, su olor y su testadurez de hacer de las calles sus hogares.

Pero no es suficiente sacar a estos niños de las calles, no es ninguna solución para los niños porque no se los toma en cuenta y no se consideran sus necesidades. Pero sí es un medio para salvar la cara de la sociedad.

Mientras permanezcamos incapaces de hurgar profundo en nuestras contradicciones para enfrentarlas y revertirlas, y mientras permanezcamos incapaces de exorcizar esta percepción ideológica de los "niños de la calle", no seremos capaces ni siquiera de rasguñar la superficie del problema.

Los niños callejeros no son el problema, pero sí parte de la solución, en el mismo sentido que la calle es parte de la solución. Si no cambiamos las calles, los niños tampoco cambiarán. Los verdaderos problemas son nuestra ceguera cultural y nuestro miedo de hacer lo que no se ha hecho con anterioridad.

Dejen a los niños, a los ciudadanos y aquellos con derechos, hablar en las calles, de las calles y por las calles.

Irlanda: visita de la Presidenta

En abril de 1991, la presidenta de Irlanda, Mary Robbins, visitó el proyecto apoyado por la Fundación *Children in the Gaeltacht*, para hacer el lanzamiento de un nuevo video y visitar la muestra de materiales educacionales producidos por el proyecto. Este último cuenta con un plan de visitas a domicilio llevado a cabo por madres capacitadas como para-profesionales, y colabora con las escuelas en programas para padres y niños pre-escolares. La visita de la presidenta puso de relevancia un elemento significativo de la labor del proyecto: la motivación a apreciar el lenguaje y cultura de la minoría gala. Esta fue la primera visita oficial de la presidenta Robbins desde que

asumió su cargo. La gobernante comentó la importancia que el proyecto pone en el trabajo conjunto entre padres, maestros, mujeres del área y la comunidad toda, y se refirió al video diciendo que era una demostración de la valentía y el ánimo que existe en la comunidad.

Italia: suplemento del periódico en Molise

El proyecto italiano *Molise*, apoyado por la Fundación, ha comenzado a llegar a amplios sectores del público a través de un suplemento que aparece junto al periódico regional de Molise. La publicación de cuatro páginas está siendo utilizada por los coordinadores del proyecto, no sólo mostrar su labor a los habitantes de la región rural de Molise sino también para informar acerca de tópicos relacionados con la primera infancia de la región. Los artículos del suplemento de aparición bimensual, son escritos por personal del proyecto. Molise es una región rural donde las tasas de desempleo son altas, y por ello parte de la labor del proyecto consiste en capacitar y emplear a maestros como *animatori culturali*, los que de otra manera continuarían desempleados. El objetivo es llegar a los niños pequeños haciendo plena utilización de los recursos educacionales locales.

Mozambique: nuevo proyecto

Un nuevo proyecto ha comenzado en 1991 que se concentra en las dificultades enfrentadas en el distrito de *Ilha de Moçambique*. La población multi-étnica del distrito –africanos, europeos, hindúes y árabes–, ha aumentado de 40.000 a cerca de 50.000 como resultado de los conflictos internos del país. No existen servicios de atención infantil y los niños pequeños son atendidos por hermanos mayores mientras sus padres trabajan. Las tasas de salud, higiene y nutrición son bajos, con un 43 por ciento de los niños desnutridos. El proyecto, coordinado por la Asociación de Amigos de *Ilha de Moçambique*, tiene como objetivos motivar la organización comunitaria, establecer centros de atención infantil, echar a andar programas de educación de padres y tratar de mejorar las condiciones de salud e higiene. La educación de padres se concentrará en el desarrollo infantil y la nutrición. Por otra parte, en la capacitación de mujeres de la comunidad como monitoras de los centros de atención infantil, se utilizarán materiales existentes en la comunidad. El proyecto forma parte de un enfoque integrado que incluye un programa agrícola y de nutrición, el cual es financiado por la Comunidad Europea.

Portugal: el proyecto ECO se extiende

El proyecto apoyado por la Fundación ECO, con base en la capital de Lisboa, opera en sectores urbanos y rurales de menores recursos con el propósito de desarrollar métodos innovadores orientados hacia la comunidad, facilitando el cambio de prácticas formales de enseñanza. También proporciona capacitación en servicio para los maestros, y materiales de apoyo. Con la ayuda de las autoridades de educación locales, el proyecto extiende ahora su programa hasta la ciudad de Oporto, la segunda ciudad de Portugal en cuanto a tamaño. El programa ECO se convertirá a la vez, en una unidad autónoma del Instituto de Educación e Innovación, sección del Ministerio de Educación que se preocupa de la reforma del sistema educacional. Actualmente el proyecto se ocupa en hacer una extensa evaluación de su labor como preludio a la difusión nacional de sus enfoques.

El director del proyecto, Luis de Franca, y Rui d'Espiney, director de campo, representaron a la Fundación en el simposio internacional auspiciado por UNESCO, sobre estrategias para el mejoramiento de rendimientos escolares a nivel básico, el que se realizó en mayo pasado en Lisboa. La invitación vino en reconocimiento a la labor del proyecto en cuanto a su éxito en proporcionar vías de solución para combatir el enorme problema de la deserción escolar, especialmente entre los niños provenientes de familias de bajos ingresos. Ha sido la labor a través de programas de educación de profesores, que ha mejorado la motivación de éstos últimos y ha estimulado la dinámica de

cooperación entre los maestros, los niños y los padres en el proceso educacional. Además, el programa considera que el elemento clave para el éxito como maestro no estriba en la capacidad intelectual o en su acceso a recursos sofisticados, sino en su motivación. Por ello afirman que todos los profesores tienen el potencial para transmitir eficazmente, un mensaje que es recibido con aprecio por los maestros portugueses. A pesar de las muchas presiones, el proyecto ha demostrado que es posible cambiar los resultados escolares de los niños y estimular el éxito en vez del fracaso.

España: seminarios con éxito

El proyecto Capitulaciones 92 de Santa Fé, Andalucía, fue el anfitrión de un importante seminario –llevado a cabo en abril de 1991–, sobre el tema educación y atención infantil, que atrajo a cientos de estudiantes y personal de las universidades de la región así como a profesionales. Participantes de los proyectos Santa Fé, de Contexto Infancia de Barcelona y RADIAL de Portugal, hicieron presentaciones acerca de la labor de sus respectivos proyectos. Las principales ponencias fueron hechas por Susanna Mantovani, del proyecto *Tempo per le famiglie* de Milán, Italia, y por Jean-Pierre Pourtois, profesor de Psicopedagogía en la Universidad Estatal de Mons y presidente de la *International Association for Training and Research in Family Education*. Un tema clave del seminario de cuatro días de duración, fue el relacionado con la importancia del activo rol que deben jugar los padres en las actividades preescolares. Para muchos de los participantes, el seminario significó el primer contacto con la labor realizada con los padres y las comunidades.

En septiembre, el proyecto Contexto Infancia auspició un seminario sobre temas similares. Como el de Santa Fé, el seminario de Barcelona atrajo a varios cientos de participantes incluido el personal del proyecto, estudiantes universitarios y profesionales. También estuvo presente el doctor Jean-Pierre Pourtois. El proyecto Contexto Infancia, apoyado por la Fundación, experimenta con el desarrollo de una nueva estructura para la educación preescolar. El proyecto está localizado en las áreas más empobrecidas de la ciudad y ha puesto en marcha recientemente un centro de atención para niños, dentro de sus propias comunidades.

Trinidad y Tobago: grado honorífico

El padre Gerard Pantin, director ejecutivo de *Servol*, recibió el grado de doctor Honoris Causa en Leyes de la Universidad de las Antillas, en reconocimiento por su trabajo humanitario en la comunidad. Dirigiéndose a cientos de estudiantes durante su graduación, el padre Pantin identificó el 'fracaso y la falta de voluntad para escuchar' como uno de los mayores problemas mundiales. El continuó diciendo: 'si queremos prevenir el creciente número de escaramuzas armadas e insurrecciones en todo el mundo, tenemos simplemente que crear medios y fórmulas en los que el hombre corriente pueda sentir que su voz está siendo escuchada en medio del infinito y estéril clamor, de la burocracia de los funcionarios'.

Reino Unido: encuentros de proyectos escoceses

Por tres días se reunieron durante un seminario sobre el concepto del establecimiento de redes –tanto entre los proyectos como entre los padres–, los representantes de cuatro proyectos de Escocia, los que son actualmente o han sido apoyados por la Fundación. Los participantes pudieron compartir, inspirarse en el trabajo de los otros y reconocer sus intereses comunes. El enfoque de todos los proyectos fue sintetizado de la manera siguiente: 'Creemos que la educación es un proceso que dura toda la vida. Valoramos la contribución inimitable que cada individuo tiene para ofrecer. Nuestra labor está enraizada en la comunidad. Nos proponemos trabajar conjuntamente con toda la gente interesada: los niños, los padres y los profesionales, con el objetivo de ofrecer opciones y elecciones que les permitan tener control sobre sus vidas. A través del apoyo a las comunidades, dentro de los equipos y entre proyectos, trabajamos con vistas al desarrollo y el cambio'.

EEUU: currículo para escuelas de Nueva York

El *New York City Board of Education* ha publicado *Teaching issues in parenting – an inquiry curriculum*, que es el resultado de la labor experimental en las escuelas secundarias de Nueva York, realizada durante algunos años por el proyecto *Teenage Parenting*, apoyado por la Fundación. La publicación intenta ser un recurso para aquellos temas de enseñanza sobre padres adolescentes y crianza de niños, e incluye reseñas de currículos, libros, películas, videos y folletos. El currículo mismo está dividido en seis secciones: qué es un adolescente; desarrollo del niño; familias; libros infantiles; juguetes; medios de comunicación. Cada unidad sugiere actividades en la sala de clases que los maestros pueden utilizar para estimular a los estudiantes adolescentes a investigar, discutir, escribir, colaborar con sus compañeros y debatir. La metodología promueve

Temas de jugar

Trabajando con la naturaleza

Fuera de casa encontrará muchos materiales naturales que pueden ser utilizados para hacer figuritas. Los mismos materiales que encuentre lo inspirarán: los diversos objetos ya tienen la forma de los cuerpos, ojos, piernas, etcetera.

Las figuras mostradas aquí estan hechas con materiales encontrados en el vecindario de la Fundación Bernard van Leer: hojas, ramitas, piñas y agujas de pino, pasto. La figurita fue hecha sólo con estas cosas, en tanto que algo de cuerda fue también utilizada en la figura grande para poder mantenerla unida.

¿Por que no llevar a los niños de paseo, recoger los materiales y dejarlos confeccionar figuras con lo que traigan consigo? Se sorprenderá al comprobar cuan diferente puede ser cada figura. Después, los niños pueden jugar con ellas de varias maneras, por ejemplo haciendo títeres o inventando cuentos acerca de las figuritas. Esto desarrollará las habilidades motoras de los niños, su creatividad así como sus aptitudes verbales.

HIERBAS
PALOS
HOJAS
Y
BAYAS

JUGUETES
JUEGOS
EXPERIMENTOS
Y
APRENDIZAJE

Nos gustaría muchísimo recibir ejemplos, pinturas o dibujos de figuras que Ud. y su grupo confeccionan, junto con una corta descripción de cómo lo hicieron. De esta manera, podremos compartir las experiencias con otros. Aún mejor, envíenos sus ideas acerca de los diferentes materiales de juego que ha confeccionado y utilizado con niños.

la reflexión y enfatiza las formas de mirar los temas controversiales. El papel del profesor es el de un facilitador, un mediador, alguien que escucha y que hace sacar a los estudiantes sus propias conclusiones, desafiando sus ideas y apoyando sus investigaciones a través de una cuidadosa interacción.

EEUU: beca para directora de proyecto

Sophia Bracy Harris, directora ejecutiva de la *Federation of Child Care Centers of Alabama* (FOCAL), ha recibido la beca de la fundación John D. and Catherine T. MacArthur. La beca entrega US$260.000 para ser utilizados durante un período de cinco años y de la forma que el becado estime conveniente.

Venezuela: publicidad para un proyecto

Un artículo acerca del proyecto Pacomin, de la ciudad Punto Fijo y apoyado por la Fundación, apareció publicado recientemente en una revista local. La revista *Enfasis* entrevistó a la coordinadora el proyecto Reina Sánchez Castillo quién explicó por qué fue establecido el proyecto y en qué áreas opera. De los 90.000 habitantes de Punto Fijo, la mitad viven en áreas marginales que carecen de servicios básicos. Se ven enfrentados a la desnutrición, el desempleo y a bajos ingresos, mientras que los servicios de atención infantil para niños menores de seis años son escasos. El proyecto trabaja con niños y familias en sectores como la salud, nutrición, educación preescolar, ayuda legal y desarrollo comunitario. Otro elemento importante de su labor se refiere a la educación materna, a través de charlas, talleres y la atención otorgada a los niños diariamente. El personal trata de desarrollar la autoestima de los niños, sus aptitudes para la socialización y desarrollo del lenguaje, dentro de un contexto de respeto y cariño. Otro componente de la labor es la estimulación a los padres para el mejoramiento de su situación, a través de la disponibilidad de créditos que pueden solicitar para la obtención de subsidios que permitan establecer pequeños negocios.

Venezuela: planes desde la base

Una serie de siete talleres organizados por el Ministerio de Educación con el apoyo de la Fundación, fueron realizados durante 1990 y 1991. Los representantes de diversas instituciones intercambiaron experiencias sobre programas no convencionales para el grupo de niños de 0 a 6 años de edad. Los programas son puestos en marcha por organizaciones no gubernamentales y por entes oficiales como el Ministerio de Asuntos Familiares y las municipalidades, e involucran a las comunidades y familias. Ellos operan de forma más o menos indepedendiente por el momento. Seis de los talleres fueron realizados en diferentes regiones del país, y el taller de clausura reunió a las personas involucradas para la discusión de un programa nacional y cómo podría ser éste formulado, basándose en la coordinación de las actividades existentes, el intercambio de materiales y la utilización de la enorme riqueza en experiencia de la que disponen.

Tailandia: el desafío de las barriadas

Más de 2.000 personas habitan en los alrededores del basural de Nongkhaem, situado a unos 40 kilómetros de Bangkok. La existencia de gran parte de la comunidad está ligada de alguna manera al basural, recolectando o procesando basura. Una investigación realizada por la *Foundation for Slum Child Care* (FSCC) –una organización no gubernamental tailandesa que opera en el campo de la atención infantil, la salud y nutrición materno-infantil en las barriadas de Bangkok desde 1981–, dejó al descubierto la precaria situación en que viven la mayoría de los 300 niños menores de 5 años de esta comunidad. Como ocurre en otras comunidades marginales en Tailandia, los índices de vacunación son bajos, y la gran mayoría de los niños sufren enfermedades del tracto respiratorio superior y la incidencia de desnutrición leve es bastante alta. El 15 por ciento de los niños menores de 5 años son dejados solos o con niños mayores durante el día, y aquellos que ya pueden caminar acompañan a sus padres al basural. No es inusual encontrar niños desatendidos, abandonados y maltratados, y niños con problemas de drogadicción. Fuera del programa de salud materno-infantil de la FSCC, ninguna otra agencia –ya sea gubernamental o no gubernamental– tiene programas en esta comunidad.

Los resultados de la investigación llevó a la FSCC a desarrollar, en colaboración con la filial tailandesa de *Save the Children Fund-UK* (SCF), un programa de intervención temprana dirigido a los niños en edad preescolar y a sus familias de la comunidad. La Fundación ha acordado apoyar el proyecto por un período de tres años. Sus objetivos principales son proporcionar un ambiente sano y estimulante durante el día a los niños menores de cinco años. También, enlazar sus actividades con las de los servicios de salud materno-infantil ya establecidos, con el objetivo de controlar la salud de los niños y su nivel nutricional. Otro objetivo tiene que ver con la participación de los padres en el desarrollo de sus hijos. Además se contempla la selección y capacitación de miembros de la comunidad en atención infantil y estimulación al desarrollo.

El programa pondrá importancia en la participación de los padres en la crianza de sus hijos y en ayudar a la comunidad a ganar un mayor control sobre sus vidas, por medio del mejoramiento de su conciencia y entendimiento. El proyecto será implementado por un equipo compuesto por un administrador de proyecto y personal para la atención infantil seleccionado de la misma comunidad. La capacitación será proporcionada por el administrador del proyecto, por personal de la *Maternal and Child Health Clinic* y por el departamento de pediatría del hospital Ramathibodi. El equipo del proyecto se ocupará del centro de atención infantil así como del trabajo fuera de la comunidad y las visitas a domicilio.

El proceso de establecer un proyecto con un enfoque eminentemente comunitario en un área marginal que no ha tenido una experiencia previa de tales características, será lento y arduo. Sin embargo, se espera que a largo plazo el proyecto evolucione más allá del desarrollo preescolar y se convierta en un centro de actividades de desarrollo para la comunidad, que quizás lleven al establecimiento de grupos de mujeres, alfabetización para adultos, capacitación en general y un programa juvenil.

El Salvador: los niños del mercado

El centro se estableció en 1991, por la organización no gubernamental Fe y Alegría, con el apoyo de la Fundación. La mayoría de las madres son jóvenes y solteras, y sólo una minoría ha ido a la escuela. Sus ganancias en el mercado suman alrededor de 10 a 15 colones por día (US$ 1-2). A pesar de ello, las madres contribuyen con un colón a la semana para el centro donde además colaboran. Van durante el día, asisten a reuniones de madres cada mes y tienen sesiones de un día de capacitación cada seis meses.

Los niños son cuidados por educadoras escolarizadas, quienes siguen un programa para el equipo de capacitación continua.

Fe y Alegría posee un enfoque integrado de los problemas de las comerciantes del mercado y sus

El centro de atención infantil del mercado de Soyapango abre sus puertas a las 7 de la mañana. A esta hora sus madres se instalan a vender sus escasos productos, generalmente comida, que han comprado de un mercado mayorista temprano esa mañana. Antes de que el centro abriera, las madres no tenían otra opción que tener a los pequeños consigo durante la agotadora jornada –que termina corrientemente a las 5 pm–, o dejarlos solos en casa. Las calles de esta populosa área este de la capital, San Salvador, no son un lugar para que los niños sean dejados a su libre albedrío.

niños, y espera establecer nuevos centros y capacitar a más educadoras para que trabajen allí. Ya fue inagurado, el año pasado, otro centro para las mujeres del mercado de los Mejicanos. Los planes futuros incluyen el establecimiento de nexos con otras ONGs para preocuparse de las necesidades de salud y nutrición infantiles, y para otorgar créditos a las madres y así ayudarlas a mejorar su situación económica.

Colombia: créditos para mujeres

El siguiente artículo está basado en una entrevista hecha a Jairo Arboleda, director de campo de Colombia y director regional de la sección América Latina y región del Caribe de *Save the Children Federation*, [illegible]. Ha estado trabajando por algunos años con [illegible] en Colombia, y aquí describe un programa de crédito que se ocupa de otorgar préstamos a mujeres.

En Colombia Ud. ha estado utilizando el crédito como una herramienta para el desarrollo. ¿Por qué lo considera tan importante?

Poner recursos financieros a disposición de la gente debería ser un componente en los programas de desarrollo que se propongan mejorar las condiciones de vida en su conjunto. Esto no quiere decir que si Ud. no tiene un componente financiero no está bien. Pero el SCF promueve un enfoque integral, lo que significa que el lado económico es importante. No creemos en la caridad aunque hay momentos en que hay que intervenir directamente: si una persona se está muriendo Ud. no le puede decir 'te voy a dar un crédito'.

Creemos que hay que aumentar las habilidades comerciales de la gente, de otra manera todos los esfuerzos son inútiles. Esto no contradice o excluye el que haya que trabajar simultáneamente en otros aspectos. Algunas personas mantienen que se debería sólo trabajar en aumentar la productividad de la gente, y así las familias podrían utilizar los servicios de salud o educación. Puede que sea verdadera la lógica del argumento, pero eso llevará muchos años. Y mientras se trabaja en ello, los niños de esa familia continuarán muriendo, y las niñas no irán a la escuela.

¿Cómo opera este programa de créditos?

La primera cosa que hay que tener en cuenta es que el nivel de entrada financiera tiene que estar en proporción con lo que el individuo necesite. Hay muchos programas que han ahogado a la gente y han provocado corrupción porque han proporcionado más recursos económicos de los que la gente es capaz de utilizar.

Segundo, como se habla de desarrollo, hay que comenzar a un nivel que la gente pueda manejar. Hay que mirar esto como un desarrollo, como una experiencia educacional, de capacitación, como parte de un proceso. No se le puede preguntar a la gente cuánto necesita y entonces dárselo. Hay que motivar el grupo para que invente un sistema en el que las personas interesadas digan 'aprendamos cómo se va a desarrollar esto'. El crédito entonces pasa a ser un componente del proceso, un componente motivador, porque el dinero motiva a la gente, a cualquiera, pero primero hay que atravesar un proceso.

Tercero, hay que preparar a la gente para el manejo de los fondos. Se necesita madurez como institución para realmente otorgárselos desde un comienzo, en vez de crearles la ilusión de que ellos los manejan mientras, en realidad, no es así.

¿Por qué ha decidido Ud. concentrar los créditos en las mujeres?

En Colombia hemos decidido canalizar los créditos primeramente a las mujeres mayores de 16 años y a los niños y jóvenes de 9 a 16 años. Eso incluye a hombres jóvenes también. Hemos escogido estos grupos por una serie de razones. Una, es que tenemos la evidencia, avalada por la experiencia internacional, que la canalización de los recursos a mujeres es la mejor manera de asegurar que esos recursos sean utilizados para el mejoramiento de la vida cotidiana. Otra razón es que en la mayoría de las sociedades tradicionales, en las áreas rurales, las instituciones tradicionales otorgan sus préstamos a los hombres. Esto se hace porque las instituciones piden una garantía y generalmente los hombres tienen el título de propiedad. De manera que por definición, las mujeres no tienen acceso a los créditos porque no poseen propiedades.

El crédito es un componente común en las actividades del SCF, y existen tres o cuatro programas de créditos para mujeres. Definimos estos programas como actividades de desarrollo humano y no, como actividades económicas. En América Latina, sólo un 19 por ciento del crédito es otorgado a mujeres, y al menos las tres cuartas partes de él se da a Colombia. Se están realizando esfuerzos en el SCF para que se aumente la participación de las mujeres en nuestros programas de préstamos, por lo menos en un 50 por ciento.

¿A qué tipos de proyectos se le otorgan los créditos?

Los créditos se otorgan a proyectos tales como crianza de cerdos, vacas lecheras o pollos, almacenes comunitarios o el mejoramiento de la vivienda. Este último forma parte de un programa de crédito social que es muy popular entre las mujeres.

De todos los préstamos otorgados a asociaciones de mujeres, el 70 por ciento va a la crianza de vacas lecheras. Para la gente pobre, un animal es una inversión segura porque se valoriza. Es como una cuenta de ahorros porque en tiempos difíciles el animal se vende y se obtiene dinero al contado. Trabajamos con el grupo desde el mismo comienzo, de manera que los miembros analicen las respuestas a preguntas tales como: ¿Cuánto vale una vaca en esta comunidad? ¿Cuánto se necesita para alimentar a una vaca o un ternero? ¿Cuánto valen las medicinas del animal? Partiendo de ahí las mujeres pueden hacer su plan financiero. Es así como se trabaja en las campañas de alfabetización, que no se hacen sólo por hacerlas. Se trata de que ellas completen el formulario y puedan hacer algo que las motive.

Con ellas vemos temas como ¿Qué es interés y cómo se calcula?, ¿Qué es capital? ¿Cuál es el valor del dinero? Después, ellas deciden cómo reparten el dinero de los préstamos. La cantidad que piden prestada anualmente es variable. Con el SCF, ellas obtienen normalmente mucho menos dinero del que sería necesario para efectuar préstamos a cada miembro de la asociación. La

solidaridad y el trabajo conjunto son un freno contra el puro individualismo.

¿Cómo está organizado el programa a nivel local?

En cada pueblo tenemos un club y a nivel municipal tenemos una asociación de clubes de pueblos. Las asociaciones se preocupan del programa de crédito de esos clubes. Por el momento estamos trabajando en 12 municipalidades y contamos con 6 asociaciones de clubes de mujeres. Los clubes tienen que ver con salud, educación, actividades recreativas y otras cosas, así como con el crédito.

Al final del proceso las asociaciones se transforman en entidades legales. Esto significa que pueden obtener fondos de otras fuentes y ser legalmente responsables. El SCF tiene un contrato con las asociaciones y el interés que pagan es menor que el interés comercial, pero esto se hace con la condición de que los préstamos que se ortoguen a los miembros tengan un interés lo más cercano al interés comercial. La diferencia entre lo que ellos nos cancelan y lo que cobran a los miembros, sirve para construír el capital de la asociación.

Además del dinero inicial, proporcionamos fondos anualmente. La cantidad depende de cuánto podamos nosotros generar, de cuáles son las necesidades, de cuánto es lo que ellos piden. También apoyamos otros proyectos relacionados con salud, educación o asuntos comunitarios que son llevados a cabo por los clubes.

La tasa de reembolso de nuestras asociaciones es de un 95 a 98 por ciento. Está muy por encima de la tasa de reembolso de cualquier entidad crediticia comercial, y esto se debe a que está basado en la comunidad.

¿Se sienten las mujeres con confianza desde el principio o es su adquisición parte del proceso?

El tipo de confianza que se necesita está distribuída en la población de la misma manera que otras cualidades humanas están distribuídas. Es decir, alguna gente poseen confianza y otras no. En esto consiste la riqueza del programa y la razón por la cual el trabajo de grupo es fundamental. Ha sido muy difícil para muchas mujeres pedir un crédito: nunca antes lo habían hecho y lo veían como algo muy complicado. Otra gente de la comunidad que ya lo había hecho o que tenía la confianza para hacerlo, puede ayudar apoyando a otros del grupo. A algunas mujeres les toma su tiempo pedir un crédito. Dicen que no pueden dormir durante un mes pensando cómo lo van a pagar, o qué pasaría si la vaca se muere, o si algo le pasara a ella. Es por ello que el préstamo tiene que estar a un nivel que ella pueda controlar.

Algunos mecanismos de solidaridad se van contruyendo. Por ejemplo, a pesar de que el crédito se otorga a un individuo, está canalizado a través del club. Esto tiene dos efectos. Uno es que la mujer siente que tiene una responsablidad frente al grupo, y segundo, el grupo se siente con la responsabilidad de ayudar al éxito de la mujer. Algunas asociaciones ponen condiciones estrictas porque saben que si un miembro no cumple, el club se va a ver en problemas. De manera que es un mecanismo de control social el que actúa óptimamente, pero que lo hace más bien basado en la solidaridad, que a nivel contractual y legal.

¿Ha habido oposición por parte de las tradicionales entidades comerciales crediticias?

No tanto. Por una cosa: nuestras operaciones son aún de bajo monto. Además porque ha sido tradicional en Colombia que las instituciones gubernamentales y otras organizaciones de desarrollo otorguen créditos para el desarrollo, especialmente a personas en dificultades. Y tercero, porque nadie más efectúa ningún esfuerzo explícito por prestar dinero a las mujeres más pobres. De manera que es probable que nadie se haya dado cuenta de que algo está pasando. Si el programa alcanzara mayor significación podría haber problemas. Es ahí cuando se necesita una organización de mujeres: ellas son las que tienen que proteger lo que ha sido ganado. No es responsabilidad nuestra el protegerlas de los prestamistas tradicionales. Tienen que estar preparadas para luchar si es necesario, si desean conservar lo que han cosntruido.

¿Cómo reaccionan los hombres acerca del programa de créditos?

Si el programa sufriera alguna amenaza, las mujeres serían protegidas por sus maridos. Quizás al comienzo esto no hubiera sucedido, pero ahora los hombres ayudarían porque ven que después de seis meses de estar en el grupo, las mujeres llevan a casa suficiente dinero como para comprar una vaca. Y esto es muy importante para la familia.

Todos los hombres y mujeres dicen que en las etapas iniciales del grupo los hombres se oponían a él. Esa es la primera resistencia que la mujer tiene que vencer. Pero entonces vienen los resultados y es ahí cuando los hombres ven que son para su bien. La idea tradicional es que el lugar de la mujer está en la casa. Pero ahora los hombres participan en las tareas del hogar, aunque no estoy diciendo que nosotros hemos hecho cambiar esto. Sin embargo, algunos hombres se quedan en casa cuando las mujeres salen a capacitarse u otras actividades, y cuidan los niños. Algunos de ellos han encontrado una nueva dimensión que ha tenido un enorme impacto en sus vidas: la cariñosa interacción con un niño.

Por supuesto que la estructura básica de la sociedad no ha cambiado. Pero sí se trata de situaciones de liderazgo en las organizaciones comunitarias, se puede encontrar que un 30 por ciento de los cargos directivos están ocupados por mujeres, incluso en organizaciones que han sido tradicionalmente dominadas por hombres. Y los hombres las están eligiendo.

Dando vida a las comundades

María Gomez

Un nuevo documental de 52 minutos denominado *El poder de Cambiar* trata sobre el proyecto Costa Atlántica y el programa nacional de Hogares de Bienestar.

En este artículo, María Gomez, periodista describe muchos de los conceptos importantes que estan explicado en el documental. El artículo fue basado en una entrevista con José Amar Amar, Director del proyecto y del Programa de Maestría en Proyectos de Desarrollo Social de la Universidad del Norte (Uninorte) en Barranquilla, Colombia cuando estuvo en La Haya para la premiere hollandaise del documental.

Un sabroso ritmo de cumbia sirve de entorno a un pequeño que, en perfecta cadencia, mueve su cuerpecillo tostado por el sol mientras tres mujeres lavan sus ropas en las eternas aguas del Río Magdalena. Colores y sonidos inundan los sentidos y sonrisas de mejillas regordetas y coquetas engloban una tez oscura de niños felices con ganas de aprender. Una mujer de mediana edad ordena los juguetes sobre una mesa de madera rugosa, mientras que, afuera, bajo el sol candente, cuatro hombres entonan música que arrancan delicadamente de guitarras, tiples y bandolinas. Las alegres notas caribeñas siguen coloreando el mosaico de imágenes sensacionales y el espectador, perdido en la aventura, se adentra un poco más y se deja llevar por una historia simple y bella de pueblos con voluntad y ganas de vivir.

Estas imágenes y muchas otras forman parte del recién finalizado documental *El Poder de Cambiar* basado en el Programa Costa Atlántica de Colombia, proyecto patrocinado por la Fundación Bernard van Leer y coordinado por la Universidad del Norte de Barranquilla, Colombia.

El programa comenzó en 1977 como un mero movimiento de índole educacional cuya propuesta original era la posibilidad de trabajar sobre las ideas del reconocido psicólogo Jean Piaget, quien elaboró una extensa teoría sobre el desarrollo intelectual de los niños. Sin embargo, con el paso del tiempo, la idea original se transformó: 'la Psicología siempre ha pecado de no respetar el valor de la cultura. El aporte cultural es demasiado definitivo y el niño necesita habilidad para sobrevivir en su medio ambiente.' Así, la propuesta se convirtió más bien en una manera de vivir y de pensar. El programa Costa Atlántica prontamente abarcó, no sólo la atención a la población infantil de varios sectores de la costa Atlántica colombiana, sino la participación activa de los adolescentes y adultos de las mismas comunidades, creando en todos ellos un profundo cambio de conciencia: la creencia de que pueden ser ellos mismos, los amos de sus propios destinos.

José Amar Amar es un hombre tranquilo, pausado, como si un halo de paz le siguiese los pasos. Psicólogo, conocedor de los hombres y sus dramas, habla lentamente, pensando inteligentemente sus palabras, midiendo su intensidad.

Sobre el programa Costa Atlántica nos relata: 'El cambio obrado por el programa se ha registrado en muchos niveles pues se percibe a nivel de grupos y a nivel de personas y gira principalmente en torno al niño porque lo único que realmente une a las comunidades son los hijos. Nuestra estrategia entonces, es partir con el niño porque es el niño el que abre todas las puertas; es él quien puede cambiar mucho más al adulto que lo que el adulto puede cambiarlo a él. En general, éste es un trabajo fascinante porque es como encontrar un sentido a la propia vida. Es increíblemente gratificante ver el desarrollo de la familia, de la comunidad, ver cómo van cambiando sus formas de vida, de un pesimismo a una esperanza. Cuando llegamos a trabajar, la mayoría de la gente no esperaba nada de la vida sino simplemente vivirla, esperando la muerte. Luego, despues de un tiempo, las mismas personas sentían que la vida era algo importante, que los problemas pueder ser solucionados y que muchas de esas soluciones dependen de lo que uno mismo pueda hacer con sus amigos y compañeros en la comunidad. Yo creo que este proyecto dió vida a la comunidad.'

Amar Amar comenta que cuando comenzaron jamás pensaron que el proyecto se extendería cómo lo ha hecho. 'Ha sido como una bola de nieve. Al principio, cuando se trabaja en un ambiente universitario, uno cree encontrar la verdad sólo a través de los libros, sólo a través del conocimiento científico; pero, cuando se va a trabajar con las comunidades, uno aprende a valorar el conocimiento popular; la forma cómo tradicionalmente la gente educa a sus hijos. La misma necesidad vuelve a las personas más solidarias, la misma necesidad nos vuelve más comunicativos'.

Con intensa emoción plasmada en los ojos, José Amar Amar indicó que el documental *El Poder de Cambiar* y el libro del mismo nombre escrito por Andrew Chetley, tienen el poder de sensibilizar a las masas hacia la causa de la niñez mundial. 'El valor que le veo al documental, y al libro, es que muestran, de una forma muy clara, que trabajar por el bienestar de los niños, de la familia y de la comunidad es algo simple: sólo se necesita tener el deseo, tener la voluntad. Ahora, los que trabajamos en el programa sentimos todo esto como un reconocimiento excesivo porque realmente hay muchas personas que trabajan de manera anónima. Quizás el valor de nuestro trabajo es que, a partir de lo concreto, hemos podido trascender y proponer alternativas que puedan ser utilizadas por distintos sectores. Estos hogares no fueron un invento nuestro. Lo que nosotros hicimos fue

continúa en página 36

206

Fundación
Bernard van Leer

Boletín Informativo

Número 6 julio 1992

Los artículos que aparecen en este boletín informativo pueden ser reproducidos indicándose su fuente. La Fundación Bernard van Leer. A menos que se indique lo contrario, todas las fotografías son cortesía de los respectivos proyectos.

ISSN 0921 – 593X

Fundación Bernard van Leer
Apartado Postal 82334
2508 EH La Haya
Países Bajos
Tel: (070) 351 20 40
Telex: 33678 bvlfh nl
Telefax: (070) 350 23 73

Sobre la Fundación

La Fundación Bernard van Leer, que lleva el nombre de su fundador, es una institución filantrópica internacional y profesional, con sede en los Países Bajos. Los ingresos de la Fundación provienen de Grupo de Compañías Van Leer, empresa industrial multinacional de la cual la Fundación es su principal accionista beneficiaria. La Fundación fue creada en 1949 con amplios objetivos humanitarios. Desde la década de los años sesenta, la institución se ha concentrado en desarrollar iniciativas de bajo costo y basadas en la comunidad, en el campo de la atención y educación de la primera infancia para niños marginados social y culturalmente, desde su nacimiento hasta los ocho años de edad.

La Fundación proporciona apoyo financiero y asesoría profesional a entidades gubernamentales, académicas y voluntarias que organizan proyectos que permitan que niños marginados se beneficien pleanamente con oportunidades de desarrollo social y educaional. En la actualidad la Fundación apoya cerca de 100 proyectos en alrededor de 40 países en desarrollo e industrializados. La diseminación, adaptación y reprodución de los resultados exitosos de los proyectos son de primordial importancia para la labor de la Fundación. La institución no otorga donaciones a personas individuales, ni presta apoyo general a organizaciones. Tampoco proporciona donaciones para realizar estudios, investigaciones o viajes. No hace donaciones en apoyo de solicitudes públicas. Según lo establecido en sus estatutos, la Fundación da preferencia a países donde el Grupo de Compañías Van Leer está establecido.

Consejo Directivo

J. Kremers (Países Bajos), Presidente; P. Zusman (Israel), Vice-presidente; Sra. M.C. Benton (Estados Unidos); W.H. Brouwer (Países Bajos); W.W. Cross (Estados Unidos); V. Halberstadt (Países Bajos); L.M. Kretzers (Países Bajos); P.J.J. Rich (Francia); I. Samrén (Suecia)

Administración

Dr M.C.E. van Gendt, Director Ejecutivo

continúa de página 35

rescatar una tradición que existía en la costa, donde una señora cuidaba a los hijos de la vecina.'

Sobre el futuro impacto del proyecto en Colombia y América Latina, José Amar se mostró optimista aunque reconoció que la tarea no es sencilla. 'Realmente en el mundo entero la preocupación por la niñez no es una preocupación de primera importancia. Sin embargo, por primera vez hay declaraciones de los gobiernos en favor de los niños; hay intenciones, y países como Colombia, ya tienen una preocupación de hacer del problema de la niñez, un problema de gobierno, un problema de política social. Eso era algo que se le asignaba a voluntariados, a personas que disponían de su tiempo libre. Hoy sale de la periferia para transformarse en un problema central'.

A pesar de que el asiento del programa en Barranquilla ha sido visitado por infinidad de comisiones de países de Latinoamérica, José Amar indicó que proyectos focales ya no son suficientes. 'Hay experiencias focales en otros países pero, eso, en este momento, carece de valor absoluto pues los problemas son tan grandes que hay que buscar soluciones masivas. Los programas deben ser masivos para poder solucionar la enorme cantidad de problemas que existen en la niñez de nuestros países. Por ejemplo, este programa de hogares de bienestar del Gobierno Colombiano, en cuatro años, pudo atender a un millón de niños. Si nos ponemos a buscar preciosismos y rigidez científica, lo más probable es que no se haga nada y que los niños sigan muriéndose y desnutriéndose. Es probable que la calidad de la atención dispensada en estos hogares no sea la óptima pero, eso es algo que se puede arreglar o que se puede mejorar con el tiempo. Sin embargo, este es un programa que rescata el valor protagónico de los padres, de la familia y de la comunidad en nuestras sociedades'.

El documental fue realizado por Meditel Productions Ltd. para el canal 4 del Reino Unido. El film fue dirigido por Joan Shenton.

Una versión de 28 minutos ha sido producida por Meditel para la Fundación Bernard van Leer. Ambas versiones están disponibles en video, tanto en inglés como en español.

Las personas interesadas en recibir una copia de este video, deben escribir a la Sección de Comunicaciones de la Fundación. Por favor, asegúrense de especificar el sistema en que desean recibir la copia.

207

BEST COPY AVAILABLE

Fundación
Bernard van Leer

Boletín Informativo

Número 7 julio 1993

¿ A dónde se han ido los papás?

En cada sociedad encontraremos hombres que son padres afectuosos y atentos. También encontraremos hombres que se ven a si mimos como figuras autoritarias, quienes creen que su unico rol es castigar a sus hijos por su mala conducta. Otros perciben el rol del padre como el del proveedor el que se gana el pan, y cuya única responsabilidad es apoyar económicamente a sus hijos. Y también encontraremos hombres que rehúsan incluso reconocer su paternidad y que niegan a sus propios hijos.

padre e hija en Colombia

Estas afirmaciones son muy blanco y negro ya que la conducta de muchos padres es una combinación de estas representaciones. Muchos hombres no tienen la oportunidad de ser padres afectuosos y atentos ya que están separados de sus hijos por una serie de razones. Pero incluso cuando los padres están presentes, viviendo en la misma casa, pocos de ellos se involucran en la crianza de sus hijos pequeños.

Tambien encontramos pocos hombres involucrados fuera del hogar, en los centros de atención infantil y la escuela primaria. La atención de los niños fuera de casa es una extensión de la tarea de padres y esta tarea es vista, en la mayoría de las sociedades, como una tarea de las mujeres. ¿Por qué, entonces, debería importar que sean pocos los hombres involucrados ya sea en centros de atención infantil o en el hogar?

Los hombres, al no jugar un rol afectuoso, están perdiendose una de las mayores alegrias que la vida puede ofrecer

Existen numerosas razones para involucrar a los hombres en el cuidado de los niños pequeños. La familia es el principal agente socializador, y todos

En este número

¿A donde se han ido los papas? ejemplos de Jamaica, Trinidad y Tabago, Colombia, Lesoto, España y EEUU *paginas 1-9*

Desarrollando infantil en Africa incluyendo: Contando con la gente *pagina 10*, ¿Existe la necesidad de investigar? *pagina 12*, El lugar de la tradición *pagina 14*

Niños en situaciones de conflicto incluyendo: Trabajando con niños en situaciones de conflicto, *pagina 18*, La relacion escuela-familia-comunidad *pagina 19*, Actividades creativas *pagina 20*, Las reacciones de los niños ante situaciones *p 21*, Apoiando as crianças afectadas pela guerra en Moçambique *pagina 22*

Como se establece un centro de recursos *pagina 24*

Intercambio *pagina 26*

Temas de juego *pagina 24*

El proyecto Pacomin *pagina 31*

Infancia, familia, pobreza *pagina 32*

La Situación de la Poblacion Mundial 1992, y La Situacion de los Niños en el Mundo 1992 *paginas 33-35*

Desarrollando ojectivos *pagina 36*

PS 026631

208

Jamaica: los hombres jóvenes se transforman en padres responsables

Joyce Jarret

Joyce Jarrett es el director del proyecto "Paternidad Adolescente" de May Pen, Jamaica. El proyecto trabaja con las jóvenes madres y sus bebés, que deben enfrentar presiones sociales y económicas.

En un país donde aproximadamente un tercio de los hogares son encabezados por mujeres, el Proyecto de Madres Adolescentes (PMA) ha diseñado con éxito un programa para mujeres jóvenes que se refiere al tema del embarazo en las adolescentes. Sin embargo, el PMA reconoce que el tema del embarazo en las adolescentes no es sólo un tema de mujeres, y es por ello que ahora está extendiendo sus actividades para incluir a hombres jóvenes, tratando de involucrar a los padres de los bebés en un programa modelo dirigido a la educación de la planificación familiar y la formación de la familia.

Hay un número de factores, tales como la inadecuada educación en vida familiar y en instrucción de cómo ser padres, estructuras familiares inestables e inseguridad

socio–económica, que han contribuido a las altas tasas de embarazo de adolescentes en Jamaica. Pero las actitudes de los hombres han influido en gran medida en el alto número de madres adolescentes y madres solteras que hay en Jamaica.

Los hombres en la sociedad jamaicana han tenido generalmente la libertad de moverse fuera y dentro de las relaciones parentales evitando las reponsabilidades de la mantención, cuidado y crianza de sus hijos. A menudo, tanto los padres como la sociedad alejan a los hombres jóvenes de sus responsabiliades de padre. En muchos casos, los hombres incluso rehusan a aceptar su paternidad.

La experiencia ha demostrado que el problema fundamental es la ignorancia. Los hombres perciben la producción de esperma, el comienzo del proceso de la familia, como si fuera su único papel. Nunca han recibido información básica acerca de cuales son las responsabilidades del padre, y por ello, no pueden asumir un rol responsable dentro de la familia. Las prácticas de crianza han reflejado esta falta de información, no existe todavía una forma explícita de cómo criar a los hijos hombres.

¿Qué significa ser un hombre en la sociedad moderna de Jamaica? El profesor Miller[1] asegura que la marginalización de los hombres jamaicanos empieza en los hogares y en las escuelas. Edith Clarke[2] piensa que la historia de la esclavitud es en parte responsable por la actitud de los padres antillanos pues, durante la esclavitud, no hubo estímulos para que los hombres se asentaran, iniciando relaciones permanentes. Las plantaciones necesitaban niños y todo lo que se pedía a los hombres era ayudar a producirlos.

Sólo la seguridad socioeconómica estimula a un hombre a ser parte permanente de una vida familiar estable. Mientras no tenga esa seguridad, el hombre es reticente a entablar una relación perdurable, y otros miembros de su hogar se verán forzados a asumir las que son sus obligaciones hacia los niños. Es por ello difícil tocar el tema de los hombres y los niños o su rol en el embarazo de adolescentes, y por ello todos los intentos de hacerlo deben ser hechos con mucho tacto y tino.

En el comienzo, algunos hombres apoyaron el programa PMA de las jóvenes madres con sus bebes, pero se resistían a participar activamente en las actividades del centro. Sólo tres padres se presentaron en la primera reunión pero los organizadores no se descorazonaron. Estos encuentros fueron relajados e informales. A pesar del título "Padres: su papel y su responsabilidad", las discusiones se desviaron hacia áreas que interesaban a los hombres. Se efectuó una reunión conjunta con el comité del SIDA y el comité masculino del proyecto, y otra sesión puso de manifiesto el rol masculino en las enfermedades venéreas contagiosas y el SIDA. Después del éxito de las primeras tres sesiones, se organizaron otras reuniones, con la asistencia de cada vez más nuevos participantes. Sesiones de "rap", presentaciones de videos y encuentros de preguntas y respuestas estimularon la libre circulación de información y pusieron los fundamentos para el involucramiento masculino dentro del programa. los cerca de 50 muchachos que han participado en las reuniones, están ahora motivados para formar parte de él.

Se han establecido las bases para lanzar el Programa de Responsabilidad Masculina. Se cree generalmente que los hombres jóvenes que han tenido un desempeño relativamente bueno en la escuela, que han adquirido otras habilidades, que están involucrados en actividades sociales y que tienen familias que los apoyan, no están relacionados comunmente con el embarazo en las adolescentes. A pesar de estar sexualmente activos, tienden a estar más conscientes de los métodos anticonceptivos. Debemos estimular a los jóvenes a tener una visión positiva del futuro, tomando en cuenta que el fenómeno del embarazo en la adolescencia está profundamente enraizado en las áreas social y económicamente desfavorecidas. Para enfrentar este cuadro, el PMA intenta diseñar un programa combinado donde la educación de la vida familiar, las habilidades parentales y de capacitación, y el desarrollo personal sean partes integrales de este enfoque más holístico.

1 Miller, E. *Marginalization of the Black Male: Insights from the Development of the Teaching Profession*. UWI, Mona, Jamaica, 1986.

2 Clarke, E. *My Mother who Fathered Me*. George Allen y Unwin Ltda., Londres, GB, 1966.

padre afgano refugiado en Pakistán y su hija

los niños y niñas necesitan modelos de roles. Si no hubieran hombres en la familia, sería importante que el niño viera a los hombres en sus roles masculinos fuera del hogar, dentro del resto de la familia, entre los vecinos, en la comunidad o en un centro de atención infantil. Pero, quizá, lo más importante es que los hombres, al no jugar un rol afectuoso, se están perdiendo unas de las mayores alegrías que la vida puede ofrecer.

Lamb propuso una clasificación en tres partes para identificar y definir los diferentes procesos que el involucramiento del padre en la crianza del niño puede acarrear: compromiso/interacción, accesibilidad y responsabilidad.

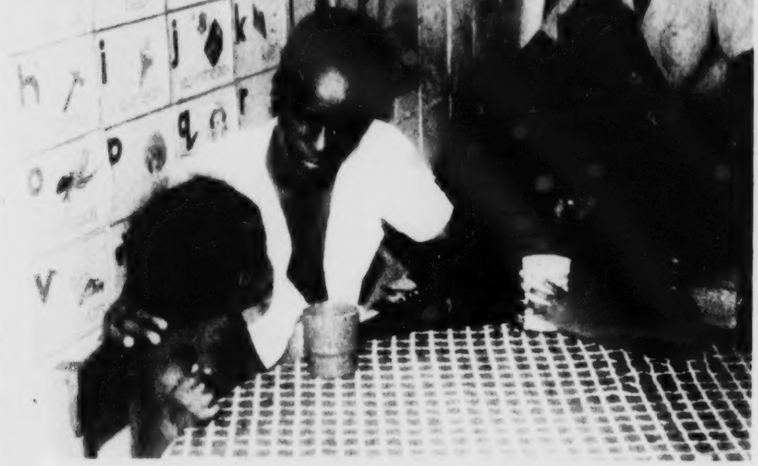
En el primer nivel de compromiso/interacción, el padre interactúa directamente con el niño en actividades tales como jugando, conversando y tomándolo. En el segundo nivel, el padre se involucra en una interacción menos directa con el niño pero se haya dispuesto a realizar tareas relacionadas con la atención del niño o del hogar tal como lo hacen las madres, como preparar las comidas del niño. En el tercer nivel, el padre asume la responsabilidad por el bienestar y la atención de su hijo: está consciente de las variadas necesidades del niño (de tipo social, emocional, cognitivo y físico), y es capaz de tomar las medidas necesarias para ayudarle a cubrir esas necesidades. Por ejemplo, hacer los arreglos necesarios sobre atención infantil o asegurarse que el niño se ponga ropa limpia. Tradicionalmente, la responsabilidad del padre ha estado limitada a la responsabilidad económica, y muchos padres ni siquiera alcanzan ninguno de estos tres niveles de involucramiento con sus hijos.

Muchos hombres no se dan cuenta que tienen un rol que jugar en la crianza de sus pequeños hijos

Sin embargo, no debemos asumir que los hombres no se preocupan de la crianza de sus hijos porque no quieren. En casi todas las sociedades del mundo, nuestras viejas historias nos cuentan acerca del hombre cazador y de la mujer dueña de casa. Estas imágenes han formado la manera en que nuestras sociedades están actualmente organizadas y están profundamente enraizadas en nuestra psiquis. Muchos hombres sencillamente no se dan cuenta de que tienen un papel que jugar en la crianza de sus pequeños hijos:

> Fue una idea novedosa para algunos de los padres cuando les dijeron que ellos también necesitaban jugar con sus bebés desde que nacían, para asegurarles un desarrollo equilibrado; los padres no debían esperar hasta que los niños pudieran caminar y hablar.

Esta cita de Zimbabwe, podría ser la misma en casi cualquier lugar del mundo. Desde Jamaica, Joyce Jarrett escribe:



Cuando la gente joven vienen por primera vez a nuestro centro en Trinidad, les hablo acerca del programa y les digo que sólo quiero hacer dos afirmaciones. La primera es:

"Los hombres del Caribe son impredecibles, mal enseñados y terribles maridos."

Y se puede ver a todas las muchachas asintiendo, sonriendo y a los jóvenes modosos, moviendo los pies y mirando el suelo. Pero entonces les pido que esperen, ya que no han oído aún la segunda afirmación. Y es:

"¡Y son las mujeres las que los tienen así!"

(Padre Gerard Pantin, director ejecutivo, Servol. Noviembre, 1989)

La experiencia ha demostrado que el problema de fondo es la ignorancia. Los hombres perciben la producción de semen, el comienzo del proceso de la familia, como si constituyera su único papel. Nunca han recibido información básica acerca de cuáles son las responsabilidades de los padres, y por ello, no pueden asumir un rol responsable dentro de la familia. Las prácticas de crianza de los niños han reflejado esta falta de información. Hasta ahora no hay un camino claro y definido en cuanto a la crianza de los chicos varones de hoy. (ver página 2)

En Barcelona, España:

> El rol de los padres en la atención del niño ha sido siempre más pasivo que el de las madres. Los padres generalmente son los proveedores de la familia, y aunque compran juguetes para sus hijos, raramente juegan con ellos. Esto es considerado como la tarea de la madre. (ver página 6)

Esta falta de contacto entre los hombres y sus hijos puede redundar en que no exista un lazo significativo entre ellos. Sin embargo, en algunas culturas, los padres sí juegan un papel significativo en la crianza de sus hijos varones, pero por lo general, sólo desde los cinco años de edad. Como los participantes de un seminario en Lesoto dijeron:

> Las ocasionales interacciones que los hombres tienen con sus hijos son vistas como accidentales y sin importancia. Como resultado, esas interacciones que sí existen son subestimadas. (ver página 5)

Los hombres actúan como actúan con sus hijos por la manera como entienden el rol de padre

Evidentemente, en muchas sociedades los principales cambios en los patrones del trabajo y la familia que han ocurrido en décadas recientes, incluyendo el creciente número de hogares uniparentales, el alza de la tasa de divorcios y los altos niveles de desempleo, han desafiado los tradicionales roles según el sexo.

Hay pruebas que sugieren que el involucramiento durante el embarazo y el parto afectan la relación del padre con su hijo y su compromiso para con la familia. Así lo demostrado la experiencia del programa de educación maternoinfantil en los Apalaches, Estados Unidos, donde los esfuerzos por involucrar a los padres en la atención prenatal y parto son a veces exitosas: una madre cuenta que la experiencia de haber estado con ella durante el alumbramiento, ha ayudado a su marido a sentirse más cerca del bebé.

Los hombres actúan como actúan con sus hijos por la manera como entienden el rol de padre. Es la forma en que fueron criados y lo que vieron a su alrededor durante sus primeros años. Y lo mismo se aplica, por su puesto, a las mujeres. En cuanto se trata de bebés y niños, frecuentemente

Jugando un papel clave en Colombia

En la costa norte de Colombia se encuentra el semidesértico y remoto distrito de Guajira, que aloja a los indios Wayúu. En total, cerca de 80.000 indios Wayúu subsisten de la

pesca y la crianza de cabras en este duro y seco clima, con temperaturas que rara vez bajan de los 40 grados. La falta de agua en la región y su permanente búsqueda constituyen un acontecimiento de vida o muerte, de una importancia casi mítica. Un viaje diario de dos o tres horas a un pozo de agua es algo normal. La sociedad es, por tradición, matriarcal. Las mujeres salen a trabajar a las ciudades cercanas para vender sus productos. También ellas se hacen cargo del pastoreo de las cabras, consiguen el agua y preparan la comida para la familia. Si no están pescando, los hombres se encuentran con más seguridad cerca del hogar, a menudo protegiéndose del calor del sol en una hamaca, descansando. Ellos juegan un papel clave ayudando a cuidar a los niños más pequeños, mientras que los mayores van a las preescuelas cercanas, donde las hay.

El proyecto Costa Atlántica, apoyado por la Fundación y conducido por la Universidad del Norte en Barranquilla, en colaboración con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), ha empezado a cooperar en el establecimiento de preescuelas muy básicas en esta región. Además de proporcionar oportunidades para que los niños pequeños jueguen juntos, para que adquieran habilidades sociales y a aprender las bases del idioma español, en las preescuelas pueden comer una nutritiva comida diaria. Las preescuelas están integradas por mujeres Wayúu del lugar, que han seguido cursos cortos de capacitación, ya que los padres Wayúu no trabajan generalmente fuera de casa.

Un elemento importante de la labor del proyecto es mejorar las condiciones para los niños, manteniendo y respetando las valiosas tradiciones de la cultura Wayúu, incluido el rol de los padres en la crianza de sus hijos. Como dice Juan Carlos Marín, quien trabaja en el proyecto, "antes de empezar esta labor debemos entender el papel de ambos padres para con los niños, la manera en que educan a sus hijos. No podemos simplemente invadir su territorio sin saber cómo funcionan; por ello basamos nuestra labor en este conocimiento." ❑

Involucrando al hombre africano

Las esporadicas interacciones que los hombres tienen con los niños son vistas como algo accidental y de poca importancia. Como resultado, los contactos que se dan son frustrados de manera que frecuentemente no existe una relación significativa entre el padre y el niño.

Esta fue una de las conclusiones del seminario de Lesotho, noviembre, 1991, con participantes de diferentes paises de Africa, y organizado por la Fundacion Bernard van Leer, en colaboracion con el Ministerio de Educacion de Lesotho.

Se enlistaron algunas de las interacciones que se dan entre los hombres y los niños:

* los padres y otros parientes masculinos ayudan a la socialización de los niños varones.

* los abuelos y otros hombres mayores ayudan a transmitir valores y principios sociales.

* los hombres enseñan técnicas tan vitales como la identificacion del ganado, las plantas, los territorios, el clima, etc.

* los padres y otros parientes masculinos recolectan y relatan cuentos folclóricos, proverbios, la historia familiar, el parentesco y las relaciones comunitarias.

* los hombres ayudan a construir edificios y equipos y, ayudan a producir materiales de enseñanza utilizando greda o madera u otros materiales locales.

Los participantes sugirieron que "necesitamos empezar por donde los hombres ya andan", para construir sobre las interacciones ya existentes y los sentimientos que los hombres sienten por sus hijos. Los bebes y los niños pequeños son vistos como "propiedad" de las madres y de otras mujeres, los padres son percibidos como figuras distantes, aun cuando vivan en la misma casa, cuya tarea es castigar lo incorrecto.

Parte del problema actual es que los niños son socializados de acuerdo a su sexo y en muchos casos, los varones son vistos como algo especial y reciben mas atención. Se percibió que la tipificacion sexual es una parte integral de la persona y de la sociedad, de manera que este cambio debe ser visto a largo plazo. Una estrategia es hacer enfasis en el curriculo en la igualdad, la cooperación y el respeto.

Se dieron ejemplos de hombres en una comunidad asumiendo roles de liderazgo y/o recibiéndolos de otros incluso en los grupos compuestos mayoritariamente por mujeres, son éstas las que tienden a elegir hombres para puestos de liderazgo.

Para asegurar un desarrollo equilibrado de los niños tanto niñas como niños, se necesita la presencia de, y la interaccion con, adultos de ambos sexos. Los participantes del seminario sugirieron que los roles tradicionales deberian ser reconocidos y reforzados mientras que nuevas estrategias de interacción masculinas, mutuamente aceptadas, necesitan ser identificadas y estimuladas.

Tales estrategias incluyen:

* capacitar tanto a mujeres como hombres en el desarrollo de su autoconfianza y su asertividad, tanto como individuo y como grupo, así como permitir a la gente la utilización de su información y habilidades para pasar a la acción.

* proporcionar asistencia en la formación de grupos de apoyo.

* apelar al autoconcepto de los hombres como parte integrante activa de la unidad familiar.

* descubrir las estrategias utilizadas actualmente en las comunidades y construir sobre éstas.

* involucrar activamente a los padres y abuelos de ambos sexos en el aprendizaje y la enseñanza en los centros para la primera infancia.

* evaluar los roles de hombres y mujeres en los centros de educación preescolar, tratando de asegurar que ambos sexos obtengan cargos como profesores y directores.

* estimular a los hombres que son padres afectuosos a participar en la vida familiar para actuar como modelos del rol. ⌟

es el caso de roles asignados a los hombres por mujeres, sus madres y las madres de sus hijos, en realidad, todas las mujeres que los rodean. Los participantes del seminario en Lesoto dijeron que "los bebes y los niños pequeños son vistos como "algo que pertenece" a sus madres y otras mujeres, mientras que los padres son vistos como figuras distantes, aún cuando vivan en la misma casa y cuya tarea es castigar malas conductas". Margaret Irvine, de Sudáfrica, coincide con otros expertos de Estados Unidos y el Reino Unido, en afirmar que las mujeres excluyen a los hombres de la crianza de los niños, tanto dentro como fuera de casa. Según Marion Flett y Jim Kavanaugh,

> La presencia masculina en grupos de temprana infancia es vista como una invasión de lo que es considerado tradicionalmente como "espacio femenino", donde las mujeres se sienten libres de ser ellas mismas, compartir ideas y ejercer poder y control. Y no quieren voluntariamente renunciar a ese espacio.

Hay dos temas principales que deben ser abordados si se quiere integrar existosamente a los hombres en el contexto de la atención infantil: sexualidad y poder

Aunque es aún poco usual, existe un creciente número de padres invulcrados en centros de atención infantil. Uno de ellos es Trevor Chandler, coadministrador de un centro para preescolares y sus familias en Inglaterra. En un artículo escrito para el "National Children's Bureau", Chandler opina acerca de dos temas que necesitan ser abordados si se quiere integrar existosamente a los hombres en el contexto de la atención infantil: sexualidad y poder. Dice: "Con la experiencia directa de hombres trabajando en el centro, las complejidades de la relación de género entre hombres y mujeres puso de manifiesto lo que

había estado en un nivel más abstracto". El entendimiento de estos temas, que se ha ido desarollado durante tres años, abarca las dificultades que los hombres tienen de acudir al centro porque todo el material gráfico se refería a mujeres y niños. Las madres, que a su vez veían el centro como un espacio propio, no los querían ver allí que pudieran alterar la dinámica del lugar:

> ...(era la) negación de mi sexualidad y la de ellas, "él es uno de ellos". Ha existido una respuesta similar en temas de percepción racial. Este tipo de declaración te pide negar tu masculinidad y su feminidad, tal como pide a las minorías étnicas negras negar sus diferencias, su historia y su cultura.

En cuanto al tema del poder, Chandler encontró que los padres y el personal lo trataban ya sea como a un hombre, como a un administrador o como un asistente social, o una combinación de todos. Encontró que su autoridad ha sido puesta a prueba en varias formas, tanto por los padres como por el personal:

> Por parte del personal, en cuanto a mi voluntad de realizar tareas prácticas tales como limpiar la sala cuna o cambiar pañales. Por parte de los padres, acerca de mi rol como asistente social, en cuanto a sus miedos de que yo estuviera evaluando su talento de padres y les quitara los niños. Y desde la perspectiva de las mujeres maltratadas quienes pensaban que yo no podía ser "un

Padres y niños se desarrollan juntos en "Casa dels Colors"

El proyecto "Context Infancia" se desarrolla en Barcelona, en la costa este de España. Dos aspectos importantes de su labor se relacionan con animar a padres y maestros a trabajar juntos en las actividades de los servicios de atención infantil, y en involucrar a los hombres más de cerca en el desarrollo de sus hijos. El siguiente es un extracto de una entrevista con el Dr. Joan Mestres, director del proyecto, de visita recientemente en La Haya.

En "Context Infancia" trabajamos con los maestros y las familias, es decir con las madres, los padres y los abuelos. La relación entre familias y profesores es una de las áreas más importaqntes de la labor el proyecto. Existe un abismo que tiende a agrandarse entre los especialistas en educación infantil y las familias: los maestros y los padres no hablan el mismo idioma. Esta es literalmente la verdad en áreas con diferencias culturales, por ejemplo, cuando los maestros trabajan con los gitanos o las familia más pobres. Los maestros deben darse cuenta que aunque una parte del trabajo se hace con niños, la otra debe ser hecho con las familias. A menudo, éstas no entienden lo que hacen los profesores y por que lo hacen así como los maestros no saben la competencia educacional que tienen las familias en, por ejemplo, lenguaje o desarrollo de habilidades.

Tratamos de estimular el involucramiento de los padres realizando talleres para padres y hablando acerca de la educación de sus niños. También tratamos de averiguar qué hacen con sus niños en casa a través de la "Casa dels Colors". La labor en este nuevo centro empezó el año pasado, en un intento de llegar a las familias con niños menores de tres años. Las madres se enteran de este nuevo servicio a través de los pediatras, ginecólogos, psicólogos y profesores. El servicio trabaja con el principio que cuando las madres se encuentran y se comunican, aprenden unas de otras y utilizan aprendizaje para educar a sus hijos.

Los maestros dicen que en Barcelona son las madres las que generalmente van a la escuela y los padres sólo van cuando hay un problema. Esto refuerza la imagen del padre como una figura autoritaria quien sólo se ve involucrado en relación a sus hijos cuando algo malo ocurre. Por otro lado, es difícil involucrar a los padres en la "Casa dels Colors" ya que trabajan sólo maestras: los escasos varones que trabajan en educación tienden a hacerlo en las escuelas primarias o secundarias más que en el nivel preescolar. Por ello, cuando un hombre acude ve sólo mujeres y entonces se abstiene de venir otra vez. Debemos reconocer que en nuestra cultura existe una división entre los roles femeninos y masculinos. El rol del padre en la atención del niño ha sido tradicionalmente más pasivo que el de la madre. Los padres generalmente mantienen a la familia, y aunque compran juguetes, raramente se los verá jugar con sus hijos: se considera que esta es una labor de la madre. Los padres tienden a utilizar su tiempo libre mirando televisión o yendo a bares con sus amigos. Lo que ellos deben aprender es que la interacción con sus hijos es algo importante.

Realizamos talleres a los cuales las escueleas invitan, por ejemplo, a 12 personas: seis hombres y seis mujeres. Estas personas no están casadas ni tienen relación unas con otras. Son sólo padres interesados, cuyos hijos asisten a la escuela. Durantes estas reuniones hablamos acerca de cómo ellos mismos fueron criados, el tipo de educación que recibieron, qué les gustaría que la escuela hiciera y qué les gustaría que sus hijos hicieran en la escuela. También tratamos de estimular la interacción entre padres e hijos.

Hemos tenido algunos éxitos al involucrar a los padres y en el cambio de actitudes a través de estos talleres. Hace poco, me impactó uno de los padres que había asistido a un taller en el cual estimulábamos a los padres a contar cuentos a sus hijos. A muchos de elloss nunca le habían cantado o contado cuentos cuando eran pequeños, y por eso no tenían ni la experiencia de hacerlo ni sabían qué cuentos relatar. El padre me contó que para él contar cuentos era como empezar un nuevo deporte. Al comienzo, el deporte daña porque se tiene dolor en los músculos, más adelante, después de cierta práctica, se descubre que se puede hacer fácilmente y que se hace cada vez más fácil. Día tras día, a medida que se practica, uno lo goza más. El padre que me contó esto es ahora una de las personas más importantes que trabaja en la escuela, porque está convencido de su rol de padre y está tratando de convencer a otros padres lo importante que es la interacción con sus hijos. ❑

hombre" si no maltrataba mujeres. Me dí cuenta que necesitaba demostrarles a los padres que puedo enojarme sin llegar a la agresión física o el abuso emocional, y que puedo demostrar una amplia gama de sentimientos. Algunas mujeres encuentran difícil aceptar esto, especialmente los sentimientos de vulnerabilidad. Como hombre, también yo lo encuentro difícil y a pesar de encontrarlo riesgoso, creo que es un paso importante a dar.

Los padres que vienen a los centros se dan cuenta que está bien que los hombres gocen estando con niños pequeños y empiezan a aprender a cuidarlos y a jugar con ellos

Como resultado de sus experiencias, Trevor Chandler formó un grupo de hombres que se ha ido reuniendo semanalmente durante 18 meses. Este grupo ha revisado temas tales como la identidad masculina, el rol de los padres y sexismo, entre otros.

Hay muchos ejemplos de programas de temprana infancia que involucran a los hombres pero, básicamente, en actividades donde se sienten a gusto. En Escocia, Aberdeen, (proyecto "The Young Families Now") existe el énfasis en las actividades prácticas:

> Los hombres se relacionan entre ellos y con sus hijos a través de actividades prácticas, y de ahí la popularidad de pintar y decorar, en organizar días deportivos, de recreación familiar y eventos de grupos.

El involucramiento se realiza a través de actividades consideradas como "trabajo de hombres", no solo tareas como las construcción de edificios sino sobre todo en la formación de comités. Los participantes en el seminario de Lesoto notaron que "incluso en lo grupos compuesto mayoritariamente por mujeres, son las mujeres que tienden a elegir los hombres para posiciones de liderazgo".

Un estudio de las imágenes de los padres norteamericanos en medios de comunicación, encontró que las perspectiva anterior a la década de los 70 era la de irrelevancia e inefectividad cuando se mostraba a los hombres en un rol paternal de crianza, y que esto ha cambiado por una imagen de "madre sustituta" en la cual los hombres son potencialmente efectivos e importantes en el desarrollo social y emocional de los niños.

Las imágenes de los medios tienden a reflejar la sociedad tal como es o como era hasta hace poco. No se puede esperar que los dibujos animados y las telenovelas estén en la vanguardia del cambio social. Pero, ¿cuánto debemos esperar para ver a los padres retratados como personas afectuosas y preocupadas, jugando con sus hijos sentados en el suelo? Quizás no tanto. Seis veces al año aparece en los Estados Unidos "Full Time Dads", la revista para "los padres que cuidan a sus hijos". Chris Stafford, su editor, dijo a la Fundación que "había creado la revista para terminar con el aislamiento que enfrentan los padres que realmente se preocupan por sus hijos, pero también para tratar de terminar, con mi pequeña contribución, con lo que se ha llamado la familia del "padre ausente", que desgraciadamente se ha convertido en la norma". Y es así como uno de los aspectos más interesantes de la revista es su énfasis en el placer que produce criar y cuidar de los niños pequeños. ❑

1. Lamb, M. *The Father's Role: Applied Perspectives* Wiley, Johan and Sons Inc., Nueva York, EE.UU., 1986
2. *Progress Report* No. 8, 1984. St. Mary's Early Learning Center Ministry of Community Development and Women's Affairs, Harare, Zimbabwe, 1984
3. Klaus, M.H. y Kennel, J.H., *Maternal and Infant Bonding* Mosby, St Louis, EE.UU., 1976
4. Chandler, T. "Men caring for Young Children: A Personal Account of a Male Worker in a Childcare Setting", en *Babies and Toddlers: Carers and Educators: Quality for the Under Threes* National Children's Bureau, Londres, Gran Bretaña, 1990
5. Milne, R. "Men at Work" in *Scottish Child*, Glasgow, GB, Agosto/Septiembre, 1991
6. Day, R.D. & Mackay, W.C. "The Role Image of the American Father: an examination of a media myth", en *Journal of Comparative Family Studies* vol. XVII, No. 3, Calgary, Canadá, Otoño, 1986
7. "Full Time Dads", casilla 120773, Saint Paul, MN 55112, EE.UU.

Involucrando a papá

Jim Kavanaugh

Jim Kavanaugh trabaja en el programa para familias hispanas de Albuquerque, Nuevo Mexico, Estados Unidos. Una parte del programa se relaciona con la preescuela "Escuelita Alegre". En este artículo el autor describe los esfuerzos que se han hecho para involucrar a los padres en la escuela.

La mayoría de las veces los hombres aprenden acerca de la paternidad de los varones mayores. Sus padres, padrastros y abuelos sirven como modelos del rol. Algunas lecciones se comparten "de hombre a hombre" en un diálogo sin ambages. El papá da consejos, por ejemplo, mientras pasa un brazo sobre los hombros de su hijo. Otras lecciones son aprendidas mediante la observación y la instrospección. Un niño observará cómo su padre define su rol y experimentará cómo se siente tener un padre.

El niño que pierde su papá o que crece sin él observará otros padres y formará sus propias percepciones acerca del rol que carece. De una forma u otra, reglas explícitas e implícitas acerca de la paternidad se sumergen dentro de la joven conciencia masculina para ser extraídas más tarde durante la adultez. Quizás la regla más fundamental, tan vieja como las sociedades de cazadores, es "el hombre se gana el pan". Se debe preparar para alejarse de su familia y pasar sus días en el mundo del trabajo. En cuanto las mujeres, "su lugar esta en la casa, con los niños".

El mito del "proveedor"

De acuerdo, la sociedad de hoy ha cambiado un poco. Las mujeres comparten ahora el lugar de trabajo. Ambos padres, así como incontables madres solas, tienen que llevar el pan a casa. Sin embargo, la validez de este viejo mito aún subsiste: no es el padre que trabaja el que se queja de la falta de tiempo para estar con su niño pequeño sino la madre que trabaja. Tampoco es el padre que trabaja el que se hará un tiempo libre para asistir a una reunión de la escuela, sino la

mamá que también trabaja. Existen padres que ejercitan su paternidad con el mismo empeño con el que trabajan. Sin embargo son la excepción.

¿Dónde están los papás? ¿Por qué parece que dan más importancia a los negocios de hombres que al desarrollo de sus propios hijos? Quizás más exactamente, ¿por qué se identifican primeramente con su rol de "proveedor" como opuesto al de "criador"? ¿Por qué el uno sin el otro? Quizás, quizás, la respuesta es tan obvia como la regla de "el que se gana el pan": "es trabajo de mamá". Las preescuelas, reuniones de colegio y grupos de padres sencillamente no están en la descripción del trabajo de "Papá, el hombre".

Debido a una falta general de experiencia en el área del desarrollo infantil, los hombres sienten un sentido de ineptitud cuando ellos deben participar. "¿Lo estoy haciendo bien?" preguntan corrientemente durante las "Father-Child Nights" (Noches Padre e Hijo) de la "Escuelita Alegre", "nunca juego así con mis niños". El trabajo se siente mucho más fácil que la paternidad.

En la perspectiva de un gran número de hombres, la realidad de los niños es como la de un pequeño país extranjero. Irónicamente, en una sociedad dominada por su poder político y económico, ellos ejercitan menos influencia en aquella crítica área humana la primera infancia, donde la gente se hace. Durante los primeros ocho años, cuando los niños saltan de mes en mes sobre cada obstáculo del desarrollo, cuando aprender a socializar y a hbalr por sí mismos, ¿dónde están los padres?

¿Es posible que las instituciones de la primera infancia estén diseñadas sin tener en cuenta a los hombres? ¿Querrán las mujeres siquiera tenerlos allí? Quizás ellas teman que los hombres tratarán de dominar en el único escenario donde las mujeres tienen firme control. ¿Cómo parecería una preescuela con el involucra iento activo del padre? Quizás si tomáramos en cuenta el aprendizaje de los hombres, si entendiéramos mejor su visión del mundo, y si tratáramos de acomodar tanto sus miedos como sus preferencias dentro de nuestros diseños, quizás ocuparían más sillas o al menos se pararían en la puerta trasera durante nuestras reuniones de padres.

El hombre tradicional

Hemos postulado dos conjeturas básicas acercas de los "varones en general" o "el hombre tradicional":

1. para la gran mayoría de los hombres, la identificación primaria es con la del "proveedor de la familia" ("el que se gana el pan"), y

2. muchos hombres se siente incompetentes y poco confortables en el "terreno femenino" del desarrollo infantil. Existen otras tres conjeturas que pueden contribuír a nuestro entendimiento de por qué los padres evitan las escuelas.

3. Muchos hombres sienten que no necesitan asistencia o apoyo como padres. Esta es la actitud "del individuo rudo".

4. Muchos hombres ven y hacen cosas de un modo distinto que las mujeres.

5. Muchos hombres no están acostumbrados a estar junto a otros hombres como padres.

Estas conjeturas son generalizadoras, casi sin refinar, pero intencionadamente. Incuestionablemente hacen poca justicia a los papás responsables y preocupados de nuestra sociedad. En realidad, tienden a esterotipar al género masculino.

¿Qué significa todo esto? Significa que si Ud. trata de **forzar** a los hombres para que asistan a las reuniones de padres, sus esfuerzos pueden ser en vano; Si Ud. piensa que se van a transformar en padres responsables de un día para otro, es

Compañeros de juego

Fue idea de Alonso el armar autos de juguete con restos de madera. "Mi papa me los hacia", les dijo a los otros con orgullo. El grupo aprobó la idea. Les hizo pensar en sus padres, en alguna actividad que habian compartido.

La reunión de padres se convirtio en la "Noche de Padre e Hijo". Junto a su niño o niña, pegando ruedas y ejes con pegamento, pintando con marcadores, los hombres comenzaron a sacar todo tipo de ideas en cuanto a fabricar juguetes y a recordar diferentes epocas de sus relaciones padre e hijo. Inesperadamente, tomaron consciencia de lo que significaba aquel "tiempo con papá", no solo para ellos sino tambien para sus hijos.

"Cuando llegue a casa esta noche" comentó Ralph, "mi hija ya tenia el abrigo puesto, lista para partir, como si tuviera una cita. Mi mujer dijo que habia estado esperando desde las cuatro de la tarde".

Los niños terminaron sus autos de madera, o mas bien dicho, sirvieron de aprendices para unos papas supervisores. Sin embargo, quien hizo qué no era tan importante como quiénes eran: padre e hijo. Los niños estaban felices solo con estar sentados cerca de papá, con refregarse contra su camisa de franela, con sentir su aliento tibio. Habia algo acerca la presencia de papá que hacia a cada niño sentirse especial. Muy pronto, todos los niños jugaban con sus autos mientras sus padres los miraban.

"¡Lo hicimos!" exclamo Ralph, "y realmente le gustan". "Quizás la proxima vez podemos hacer cometas", sugirio Ling. "Seguro" replico Martin, "sólo dinos que hay qué hacer".

Se convirtieron en productores de cometas, de rompecabezas y de flautas de bambu. La "Noche de Padre e Hijo" habia ganado el estatus de un rito escolar, especialmente cuando las mamás empezaron a enviar comida caliente. Los niños estaban felices. Los papas se sentian satisfechos. Las esposas estaban en la gloria.

El consejero, sin embargo, esperaba llevar las cosas un poco más adelante. Desde que los hombres se habian

demasiado optimista; y si Ud. está realmente preocupado en ganar su colaboración, se aproximará a ellos como a una compleja clase de seres sociales: como hombres.

He aquí algunas sugerencias para el trabajo con hombres, de manera directa como indirecta.

1. Cuando sea posible, **haga contacto con los hombres "cara a cara"**, en forma individual. Esto nos permite ver al otro como alguien más real y más difícil de olvidar. Háblele a su lado bueno, o a la parte que el considere es el padre respetable. En las familias sin padre, busque al abuelo, el tío y otros hombres representativos.

2. Trate de **contratar personal masculino** para su programa. Hay una gran diferencia cuando la importancia del involucramiento del padre es comunicada de "hombre a hombre".

3. Trate de **formalizar su acuerdo** en cuanto a estar más involucrado. Por ejemplo, en la "Escuelita Alegre", un contrato escrito ha servido para reforzar el sentido de compromiso. Desafía a un hombre a "cumplir su palabra".

4. **Cree eventos y programas especiales para padres.** Los hombres resisten menos acudir a una Taller de Padres o a una Noche Padre e Hijo que a un "grupo de apoyo para hombres", que trata "temas de hombres". Al comprometerlos en actividades como padres, ideas y conductas nuevas pueden influir su visión de mundo como hombre.

5. **Reúnanse en un ambiente semiformal con un pequeño grupo de hombres dedicados a la atención de niños y cree un clima informal.** Lo de "semiformal" se refiere a un centro comunitario o escuela. Esto le da a la reunión más legitimidad. Como contraste, un clima informal les permite a los hombres relajarse y sentirse más a gusto. Usted lo podría llamar el principio del "club de hombres". Cuando incluye un factor clave, es decir **comida**, este axioma falla rara vez.

6. Contrariamente a la opinión de algunas mujeres, los hombres sí poseen talentos sociales. **Permítales conocerse en las formas que conocen mejor**. Se necesita tiempo para conocerse.

7. **Refuerce los temas de paternidad que aparezcan en sus discusiones**. Es decir, básese en lo temas que para ellos tienen significado práctico.

8. **Equilibre la discusión con la acción**. A los hombres le gusta hacer cosas. Ayúdeles a desarrollar un juego o a leer un cuento. Estos son pasos importantes. Muchos padres sólo saben cómo luchar o mirar televisión con sus hijos.

9. **Invítelos a crear sus propios proyectos para llevarlos a cabo con sus niños**, proyectos que coincidan con sus habilidades e intereses. Por ejemplo, los padres de la "Escuelita" han decidido fabricar juguetes, cometas, hacer excursiones y jugar al balón en un parque. Todos estos son rituales especiales entre padre e hijo, circunstancias que ayudan a fomentar la autoestima y gratos recuerdos.

10. **Estimúlelos a participar en actividades sociales y educacionales con sus esposas**. Su nuevo aprendizaje y conducta debe ser transferida a su relación primaria. Algunos tipos de educación de padres con parejas es ideal para construír igualdad, responsabilidad y consistencia entre las personas al cuidado de niños.

11. **Igualmente importantes son las actividades para toda la familia**. Los hombres gozan con las fiestas familiares. Haga que sea agradable para los padres estar con su familia.

12. **Apoye a los hombres que se destaquen como líderes**, como modelos del rol de padres responsables. La paternidad es un lugar noble para héroes masculinos. Los "verdaderos hombres son los que están activamente involucrados en las vidas de sus hijos". En otras palabras, "se necesita ser valiente para jugar en una preescuela". ❑

convertido en diseñadores de juguetes, un pequeño error había aparecido: los proyectos eran un poco difíciles para los preescolares. "Apropiado al desarrollo" era el concepto que el grupo necesitaría aprender.

De manera que Morris comenzó a mostrar lo obvio: la segregación de la gente pequeña y la grande.

"Sabemos que estás en lo correcto" reconoció Martín "¿que es lo que hicimos mal?" "Ninguna cosa", les aseguró el facilitador. "Ustedes, muchachos, lo han hecho hasta aquí muy bien. Ahora sólo debemos aprender a jugar a su nivel" "¿Qué quieres decir?", preguntó Sam. "Necesitamos dejar que los niños sean los diseñadores", explicó Morris. "Dejemos que nos muestren cómo juegan **ellos**, cómo fabrican autos con bloques y el lego". "O con cartón, cajas de huevos o lo que encuentren", agregó Sam, "mi hijo es un explorador de basura".

La idea prendió. Muy pronto los adultos y los niños recuperaron su sincronicidad. Esta vez, sin embargo, la gente pequeña daba las órdenes. Malcolm y su pequeña hija, los médicos de cabecera de Martín y su hijo, examinaban a sus pacientes. Alonso estaba aprendiendo a ensuciarse las manos con acuarela. Fred estaba masticando un emparedado de plástico en el restaurant de los niños.

"Es la hora del círculo ahora", llamó el consejero. "¿Que diablos es la hora del círculo?", preguntó Sam a Ralph. "Te lo mostraré, papá", dijo Billy.

Era realmente un progreso, aunque los padres hubieran querido haber estado pescando. El facilitador los hacía musitar la melodía mientras sus hijos cantaban. No mucho después estaban diciendo un trabalenguas, saltando, cayéndose, haciendo maravillas que no habían hecho en 20 años.

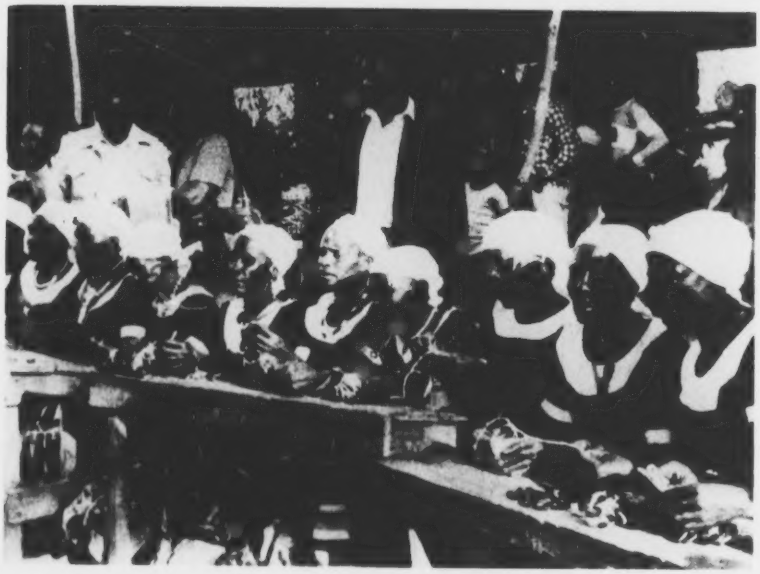
"¡Ven, papá!", gritó Billy. "Vamos a casa para jugar más".

"¿Qué hemos empezado?", inquirió Mario.

"Todos ustedes han sido promovidos", respondió el instructor. "De fabricantes de juguetes a compañeros de juego". ❑

Desarrollo infantil en Africa

Contando con la gente



grupo de baile de la comunidad fabricando materiales, durante un taller administrado por un Centro Distrital para la Educación de la Primera Infancia, en Kenya

Los niños son el tesoro más importante que cada generación tiene para la supervivencia de la raza humana. Es fundamental invertir en su bienestar, educación y el desarrollo de sus habilidades, para lograr prosperidad económica, estabilidad política y el resguardo del medio ambiente de Africa.

En lo alto del reino montañoso de Lesotho, estas palabras ayudaron a poner el tono en el seminario de una semana realizado en noviembre de 1991. Son las primeras frases del documento presentado a los participantes en la primera sesión de trabajo por la Dra. Nkosazana Zuma, oriunda de Sudáfrica pero que ha pasado la mayor parte de su vida adulta en el exilio.

El seminario, organizado por la Fundación Bernard van Leer en colaboración con el Ministerio de Educación de Lesotho, reunio a 36 participantes de 11 países africanos de la región situada al sur del Sahara, 10 representantes de organizaciones internacionales (incluída la Fundación) y 15 observadores de Lesotho. La combinación de profesionales relacionados con la primera infancia, de diseñadores de políticas, académicos y entidades de financiamiento, era poco usual entre grupos que tienden a comunicarse sólo entre ellos mismos. A medida que el seminario se desarrollaba, se hizo evidente que el fértil intercambio de ideas y aspiraciones entre personas con variados intereses profesionales y experiencias, estaba teniendo el efecto deseado.

El título escogido para el seminario – "Desarrollo infantil en Africa: basándose en las capacidades de la gente" – reflejaba el deseo de los organizadores de subrayar las capacidades de las sociedades y comunidades africanas, así como el conocimiento y experiencia de los participantes. Por ello, el seminario no estaba orientado hacia los problemas sino con vistas a futuro de una manera constructiva.

En su discurso de apertura, el Sr. P.M. Mabathoana, Subsecretario de Educación de Lesotho, subrayó el papel crucial jugado por padres y comunidades en el desarrollo de la primera infancia (DPI). Se refirió al enfoque de Lesotho centrado en la comunidad, el cual permite a las comunidades locales proporcionar el tipo de facilidades de atención infantil que ellas consideran apropiado, y fortalece los conceptos de tomar en cuenta y permanencia asegurando la participación local.

El compromiso de la educación básica

El discurso de fondo fue dado por el Dr. Khaoi Matete, Secretario Principal del Ministerio de Educación de Lesotho. Describió algunas de las acciones llevadas a cabo por países africanos para apoyar la educación y que databan de 1961, cuando los ministros de educación de los estados miembros de la Organización de la Unidad Africana se reunieron por primera vez. Apuntó que todos los países africanos de la región al sur del Sahara han firmado la declaración de la Conferencia Mundial de la Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, que se traduce en un compromiso con la "educación básica" y que aclara que:

> La nueva dimensión de la Educación Básica reconoce el hecho que la educación, como proceso que dura toda la vida, debe comenzar, como realmente sucede, antes de que el niño se matricule en la educación formal primaria. También reconoce el rol que las familias y las comunidades pueden jugar en el facilitamiento de una base para los comienzos de una Educación Básica significativa.

Rien van Gendt, director ejecutivo de la Fundación, enfatizó en su discurso de bienvenida que el "desarrollo del niño es un tema de creciente interés en Africa". Mientras acogía los compromisos de los gobiernos nacionales con los derechos del niño, para su sano desarrollo, sugirió que

> La voluntad política para crear mejores oportunidades para los niños no es suficiente. Las sociedades en su totalidad deberán ser movilizadas y se necesitarán aliados a todos los niveles para poder realizarlo. La clave estará en construír sobre las capacidades que se encuentran presentes en las sociedades y comunidades.

El tema general del seminario fue dividido en tres tópicos: "Creciendo en Africa", "Superviviencia y

Desarrollo Infantil" y "Basándose en las capacidades de la gente".

Resultados

Los resultados de este tipo de seminarios pueden a veces tomar años. Pero para lograr resultados es necesario asegurar que los hallazgos lleguen a un público más amplio que a los pocos afortunados que asistieron. Los participantes de diferentes países ya han planificado seminarios, talleres y encuentros para discutir los resultados y ayudar a planificar las prioridades del programa. Tales eventos están teniendo lugar en Kenya, Lesotho, Mozambique, Sudáfrica y Zimbabwe. Los resultados del seminario influirán en el establecimiento de prioridades para el planeamiento de los programas apoyados por la Fundación en Africa. En este sentido, la Fundación producirá una publicación analítica, con resultados del seminario y otros materiales. Es el comienzo de un proceso, un proceso que esperamos contribuirá al futuro bienestar de nuestro "más importante tesoro: los niños".

El contexto

Se constató que la situación actual era extremadamente difícil en la mayoría de los países del Africa situados al sur del Sahara. Las poblaciones deben enfrentar desastres naturales y los provocados por el hombre y sus consecuencias, así como los efectos de la crisis de la deuda. Los programas estructurales de ajuste, acordados a nivel nacional e internacional, impactan mayoritariamente a las mujeres y los niños. Los gastos gubernamentales en comida, salud y educación son reducidos y los programas de ajuste se traducen en escasas oportunidades de empleo, altos costos y mayores niveles de estrés. Se describió a Africa como cautiva en un "casi perpetuo ciclo de pobreza".

Oyo State, Nigeria (del programa de desarrollo infantil de UNICEF, apoyado por la Fundación Bernard van Leer)

Desarrollo integral

EL futuro de Africa está en sus niños. El punto crucial fue reconocer la necesidad de un enfoque integral, aplicado en dos formas: desde el punto de vista del desarrollo en todas aquellas áreas donde el desarrollo del niño necesita atención; y desde el punto de vista del medio ambiente en el sentido que los niños deben ser vistos como parte de la sociedad que los rodea.

Este enfoque tiene varias consecuencias. Primero, poner demasiado énfasis en el enfoque cognitivo (como el que se encuentra a menudo en la preescuela), puede conducir a ignorar otras necesidades de desarrollo del niño, entre otras, comunicación, habilidades, cooperación, nutrición y salud. Segundo, los niños aprenden del mundo que les rodea, son naturalmente curiosos e inquisidores, de manera que todo su entorno debería ser visto como una oportunidad de aprendizaje. Tercero, una de las tareas de aprendizaje más importantes para los niños pequeños es la socialización en el mundo en el cual viven, lo que quiere decir que los padres, el resto de la familia, otras personas al cuidado de los niños y las comunidades deben ser involucradas y tomar su responsabilidad en el aprendizaje de los niños.

EL papel de los centros de DPI

Hubo acuerdo en afirmar que se ha puesto demasiado énfasis en los centros que proporcionan atención a niños pequeños. En gran medida, las preescuelas son un concepto occidental que ha sido impuesto a comunidades, ignorando las formas tradicionales en las que los niños pequeños han sido socializados en el pasado. Incluso en países con una responsabilidad nacional hacia las preescuelas, la cobertura permanece baja (un máximo de 20 por ciento de niños entre 4 y 6 años). Alcanzar a una mayor proporción de este grupo etáreo requiere de gastos que ningún país de Africa puede permitirse.

En muchos casos,los centros de DPI'son vistos sólo como una etapa de preparación para la escuela formal más que una oportunidad de desarrollo integral del niño. Los centros que existen deberían servir como punto de partida para el desarrollo de los niños y sus familias, con actividades basadas en las habilidades, conocimientos y prácticas que existen en las familias y comunidades.

Padres, familias y comunidad

Los padres tienen la máxima responsabilidad por sus hijos, como principales educadores y socializadores, y su rol debería ser reconocido y reforzado y no desdeñado por servicios oficiales o profesionales. Hay muchas prácticas de crianza de

niños que han resistido el paso del tiempo y no deben ser ignoradas por programas que persiguen aumentar las oportunidades de los niños pequeños. En particular, se percibió que las prácticas tradicionales de crianza durante los dos primeros años de vida proporcionan muchos beneficios.

Donde existan centros de DPI, el currículo no debería ser impuesto desde afuera sino debería basarse en lo que sucede en la comunidad en particular. Los padres y la comunidad deberían administrar el centro, ayudar a diseñar el currículo y participar en la enseñanza.

Mujeres y hombres

Se constató que la situación de las mujeres es crucial con respecto a la situación de los niños pequeños. Hay casos en que las mujeres tienen pocos derechos legales y de otro tipo, y donde se les ha hecho creer que son inferiores. Las mujeres necesitan capacitación y ser convencidas de sus propias capacidades y potencialidades. Un factor clave es el analfabetismo: más mujeres que hombres son analfabetas y no se puede justificar esta situación, ya que ser alfabeto es parte de la dignidad humana.

El papel de los padres en la crianza de los niños pequeños fue percibido como mínimo. En algunos casos se debe a la ausencia involuntaria; en otros, es porque los hombres no creen que tengan un papel que jugar. A veces, se sintió que las mujeres excluyen a los hombres del cuidado de los niños pequeños. Sin embargo, ellos juegan roles importantes en la socialización de sus hijos varones, y con el cambio de patrones familiares, muchos más hombres se ven involucrados en el cuidado de sus hijos pequeños.

Tradición, cultura y modernidad

La cultura fue definida como el modo de vida de la gente; fue vista como una valiosa capacidad que debería determinar enfoques viables en el desarrollo y atención de la primera infancia. Las tradiciones son de gran importancia pero se percibió que no todas ellas son positivas, mientras que otras deben adaptarse a las necesidades de hoy.

Existen frecuentemente dilemas problemas en las formas nuevas y antiguas de percibir y hacer las cosas. Estas dificultades se encuentran en todos los niveles de la sociedad y afectan a los niños

¿Existe la necesidad de investigar?

La palabra investigación es una de esas palabras que inspira sentimientos controversiales en mucha gente. Por una parte, algunos piensan que "se necesita mas investigación", pero, por la otra, no aplican los resultados de la investigación que ha sido hecha. Las razones subyacentes a este problema fueron examinadas durante el seminario.

Se ha hecho mucha investigación acerca de los niños africanos y sus familias. Muchos sociologos, psicologos, antropologos y otros profesionales de Africa, Europa y Estados Unidos han escrito disertaciones y articulos que están, en su mayoria, acumulando polvo en oscuras estanterias. El problema radica, como lo explicó un profesor universitario a sus colegas participantes, en que "si hago una investigación, no voy a traducirla automáticamente de manera que se encuentre a disposición de todos, al menos que sepa que existe un objetivo". Otro academico apuntó que "los academicos no piensan en términos de [illegible]esar esta informacion para los profesionales".

Los diseñadores de politicas y los profesionales coincidieron en opinar que los investigadores tendian a veces a sólo estudiar un problema, y no a proponer sugerencias de qué hacer con el problema. Hay un sentimiento de que las comunidades y las organizaciones son tratadas por los académicos como objetos de investigación: no se las involucra, no se buscan sus opiniones y tampoco reciben *feedback*. Se hizo evidente la necesidad de coordinar los planes y difundir los resultados de lo investigado.

Sin embargo, la investigación no sólo es efectuada por academicos. En el curso de su labor, todos los profesionales recogen informacion, la que es analizada por ellos o sus organizaciones. Se tiende a denominarla documentación o informes, porque la palabra "investigacion" asusta a la gente. De cualquier manera, existe la necesidad de ayudar a los que trabajan con el desarrollo de la primera infancia, a adquirir las técnicas básicas para que puedan recabar información y analizarla. "Si uno se lo deja a la universidad, tomará mucho tiempo hasta que la información vuelva a nosotros. Si los profesores y capacitadores lo hacen, podrán saber qué cosa funciona, sabrán como la comunidad se transforma y podrán adaptar el programa a las necesidades cambiantes" apuntó uno de los profesionales.

pequeños en muchas áreas como nutrición, salud, lenguaje, juegos, educación y forma de relatar cuentos. Es necesario tomar del pasado y del presente para contruir el futuro.

El papel de los gobiernos

Cualquiera sea la política y práctica de los gobiernos, ellos deciden sobre la distribución de recursos y tienen acceso a las agencias. Lo ideal es un gobierno que responda a las necesidades de la gente y juegue un rol coordinador. Por otro lado, las comunidades deben persuadir a los gobiernos a que entiendan la importancia de los primeros años y movilizarlos a que tomen decisiones políticas.

Se acordó que, en general, los gobiernos no deberían administrar todos los servicios infantiles pero sí una cantidad de aspectos que deberían estar centralizados como capacitación, desarrollo del currículo, supervisión, coordinación entre las agencias involucradas y las comunidades, apoyo financiero y ayuda a la toma de conciencia.

El papel de las agencias

La experiencia de África con las agencias no ha sido siempre exitosa. En muchos casos, las agencias tienen sus propios planes los que han sido impuestos a naciones o comunidades. Y, por su parte, estas temen no estar de acuerdo con ese plan por temor a que los fondos no lleguen. Fijando los parametros, las agencias, sabiéndolo o no, crean un síndrome de dependencia.

En programas futuros debe haber confianza y respeto mutuo entre las partes involucradas. Por otro lado, se percibió que existen muchos recursos intocados dentro de África – individuos acaudalados, empresas, clubes Rotary y grupos similares – a los que se debe llegar para movilizarlos.

Informacion

La informacion fue vista como crucial. Existe una necesidad de información básica acerca de la atención infantil africana y las prácticas de crianza; acerca de las prácticas de alimentación y su posible mejoramiento; acerca de la situación de la mujer y cómo puede ser mejorada; acerca de los roles positivos que ya juegan los padres y cómo pueden ser apoyados para fomentarlos. Así sería posible que la gente a todo nivel pueda tomar conciencia de la importancia de los primeros años y las necesidades de los niños pequeños.

Se percibió que mucha de la información existente no llega a las personas que pueden utilizarla, tales como padres, gente que trabaja con niños, ONGs, diseñadores de políticas, potenciales contribuyentes. Las personas involucradas en los programas de primera infancia deberían hacer esfuerzos para informar a los medios de comunicación locales, para lograr una difusión más amplia. También se deberían usar los modos tradicionales de comunicación – oral, en su mayoría – y contactar organizaciones que comúnmente no se relacionan con programas de primera infancia, tales como entidades religiosas, partidos políticos y sindicatos.

Basandose en las capacidades de la gente

Quizás la gran debilidad de África sea el no reconocer las muchas capacidades presentes dentro de sus sociedades.

Sería ingenuo hablar de un plan para el África situada al sur del Sahara como un todo: hay

proyecto de la comunidad de Mashin, Nigeria

demasiadas diferencias entre y dentro de las naciones estados. Pero hay capacidades que son universales, pero así y todo, escasamente reconocidas por los extranjeros y aún por sus habitantes. Una capacidad esencial es como la gran mayoría de las personas, incluso las mas pobres, son capaces de sobrevivir. En vez de enfocar siempre los problemas y los fracasos, miremos los éxitos y tratemos de identificarlos para construir sobre esas capacidades que la gente está ahora utilizando para salir adelante.

¿Como podemos apoyar a la gente que se presta ayuda mutuamente en las comunidades? Identifiquemos por qué tienen un impacto positivo los programas de primera infancia en algunas comunidades. La gente coopera y comparte en beneficio mutuo, ¿podemos extender este compartir y esta cooperación hacia otras áreas de sus vidas? Tradicionalmente, los niños son preparados desde pequeños para la vida adulta participando en los quehaceres domésticos y labores familiares, ¿cómo se podría adaptar esta preparación para que los niños enfrenten el siglo próximo, manteniendo lo mejor de sus tradiciones? ¿Como podemos desarrollar una habilidad instintiva para escuchar a la comunidad e interpretar esas capacidades de manera de no imponer nuestros planes sino construir sobre lo que la comunidad ya hace y ya sabe?

Contando con la gente

El lugar de la tradición

* Solole, G, *The case for contextual child development*, S and E papers 2, Bernard van Leer Foundation, 1992

capacitadora con dos madres aprendiendo para ayudantes de maestras

Las tradiciones son importantes pero no irreversibles: a esta conclusión general se llegó durante el seminario. En realidad, se hizo claro que ciertas tradiciones tienen consecuencias negativas, especialmente para las mujeres. Algunas de las tradiciones asociadas a la crianza de los niños son positivas y deberían ser fomentadas, tales como el prolongado período de amamantamiento, el masajear a los bebés, el apoyo del resto de la familia. Otras, tales como algunos tabúes en cuanto a las comidas, pueden ir en detrimento de la salud de los niños y sus madres.

Estando de acuerdo en la necesidad de basarse en las tradiciones positivas, un problema de fondo fue identificado: cómo convencer a las comunidades a que construyan sobre sus tradiciones mientras que nosotros, sus promotores, las hemos dejado de lado en aras de la modernidad. Según el Dr. Gerry Salole, "estamos aún confrontados con la tendencia de oponer lo 'moderno' a lo 'tradicional', como si los dos estuvieran condenados a estar ligados en perpetua dialéctica."*

Las tradiciones no permanecen estáticas y van cambiando a medida que las necesidades van cambiando. En algunos casos, las prácticas que han acomodado a parte de la población han llegado a establecerse como una tradición. Hubo un tiempo en que el estatus y los poderes de decisión estuvieron basados en la edad y no el sexo. Sin embargo, a través de los años, los hombres han excluído a las mujeres del poder, parcialmente como resultado del período colonial cuando los colonizadores ignoraron los roles de las mujeres como agricultoras, productoras y en la toma de decisiones y se concentraron exclusivamente en los hombres.

Un aspecto de la tradición que mereció atención fue el arte de relatar cuentos. Los siguientes son extractos de la discusión:

"La fuerza de la transmisión oral en las socieades africanas tradicionales, el arte de contar cuentos, es un arte moribundo. Y sin embargo tenía una enorme fuerza. De alguna manera, los padres modernos han olvidado ese arte"

"En los tiempos en que no habían libros, la gente se sentaba con los niños en el pueblo y relataban cuentos, lo que requiere de una habilidad especial. ¿De dónde provenían esos cuentos? Quizás hablaban de su propia historia, acerca de las experiencias del pueblo, acerca de algún incidente que realmente ocurrió en la vida del pueblo y que encontraban necesario relatar a los niños. O quizás podrían haber hablado de algún instrumento que se había convertido en parte importante de la vida cultural de la comunidad. Es este arte el que está muriendo. El padre moderno ha comenzado a creer que él o ella no pueden contar cuentos. Nuestra respuesta es "quizás no pueden contar cuentos porque no conocen cuentos", de manera que nuestra tendencia es documentar los relatos, escribirlos. ¿En qué recursos internos se puede confiar para contar cuentos? Si pudiéramos acceder a ellos y recrearlos en un padre moderno, sería contribuir con una importante habilidad que estamos perdiendo como padres"

"Tal vez deberíamos tratar de mantener nuestra cultura y tradición en forma dinámica y no fosilizarlas en relatos que fueron contados hace 200 años atrás. Algunos podrían ser útiles pero estamos hablando también de cambiar las actitudes y de involucrar a toda la familia en la socialización. Algunos de los relatos pueden reflejar elementos muy sexistas y patriarcales, y entrar en contradicción con lo que estamos tratando de fomentar y desarrollar. Estoy totalmente de acuerdo con el principio de relatar cuentos, pero no tienen porque ser las mismas viejas historias que no toman en cuenta como vivimos ahora. Hay temas prácticos de los que podemos hablar a los niños. Los cuentos eran experiencias de aprendizaje y lo pueden ser ahora si solo los mantenemos en forma dinámica y no fosilizados"

"No es que el relato en particular sea lo importante. Yo no les cuento a mis hijos los relatos que mi padre acostumbraba contarme. ¿Cuál es el propósito que subyace en el relato de cuentos? Inspira otras realidades, requiere de imaginación. En los relatos tradicionales habían a menudo proverbios o una moraleja"

"¿Por qué les relataban cuentos? Porque estaban ayudando a los niños a crecer, a ser buenos ciudadanos"

"Los relatos constituyen un código. Las diferentes profesiones los examinarán a su manera y las viejas historias pueden aún ser válidas pero en diferentes formas. Puede ser que necesitemos utilizar los cuentos para ayudar a los niños a enfrentar un nuevo mundo, uno donde hombres y mujeres podrían estar jugando diferentes roles"

Violencia y desarrollo

En 1989, en el Líbano, durante un período de casi seis meses, el país estuvo en llamas, la violencia era intensa y se estima que 850 personas murieron en contiendas civiles. Según la Cruz Roja, 30 de las víctimas eran niños. Al otro lado del mundo, en Brasil, durante los primeros seis meses de 1989, 184 niños y adolescentes fueron asesinadoes en Río de Janeiro.[1]

La pérdida de vidas en el Líbano, aunque trágica y lamentable, no era totalmente sorprendente, debido al estado de guerra. Desde principios de siglo y en escalada, los civiles – incluídos los niños – son las víctimas de todas las guerras. Más de la mitad de las víctimas civiles de los conflictos armados que se desarrollan actualmente en cerca de 50 países, son niños.[2] Sin embargo, la "guerra silenciosa" dirigida contra ellos, especialmente contra los niños que viven en las calles en países como Brasil, es una verdadera afrenta a la decencia humana.

La violencia contra los niños vagabundos es un hecho internacional y que ha estado ocurriendo durante siglos. En Inglaterra, a comienzos del siglo 18, los niños sin casa eran acorralados en las calles de Londres y embarcados a la colonia de Virginia, en lo que después serían los Estados Unidos. Se han informado de prácticas similares en años recientes en India y Sudán, mientras que

juegos con amigos son importantes a los niños en cualquiere situación

la violencia contra los niños, incluso su asesinato, ha sido denunciada como presente en Sudáfrica, Colombia, la República Dominicana, Filipinas y Perú.[3]

La violencia y las situaciones de conflicto pueden rodear a los niños en cualquier lugar. Las áreas de muchas grandes ciudades son a menudo más peligrosas para los niños que estar en medio de un conflicto armado. Más de 100.000 niños habitan en viviendas subsidiadas en Chicago, EEUU. Ellos están probablemente dos veces más expuestos al crimen violento que otros niños de la ciudad. La situación es tan seria que ha sido descrita por el investigador James Garbarino, como a punto de convertirse en "una zona de guerra". En una preescuela y durante la hora de los de cuentos, se escucharon balazos en la calle. Los niños, acostumbrados a esos incidentes, inmediatamente se levantaron, fueron a sus guardarropas y se pusieron sus abrigos, esperando que sus madres u otras personas a su cuidado los pasaran a recoger para que los llevaran a casa, donde podrían estar un poco más a salvo de la violencia.

En otra ocasión, un madre describió la gama de reacciones a los incidentes que mostró su hija pequeña. Cuando la niña tenía dos años, se podía tirar al suelo cuando escuchaba el tiroteo fuera de su casa, y decir: "Mamá, tengo miedo". También comenzó con dolores de cabeza y estómago, sufridos después de cada incidente. Al año, se fue poniendo más inmune a los tiroteos: los dolores terminaron, y cuando comenzaban los balazos, ella le decía a su madre "Bien, mamá, tenemos que tirarnos al suelo".

Una generación de niños que no ha conocido nada más que terror y violencia

Janine Di Giovanni ha estado estudiando el impacto de la *intifada* – la sublevación palestina contra la ocupación israelí – en los niños de la franja de Gaza. Ha encontrado una generación de niños que no han conocido nada más que terror y violencia: "La cosa más escalofriante acerca de estos niños es su absoluta despreocupación. Todos nacieron bajo la ocupación, como refugiados, y no conocen otro modo de vida. Estos son niños que arrojan piedras a los soldados con una total ausencia de miedo; que aprenden palabras como "molotov" y "mártir" y "guerra" a la edad de cinco años". También en Irlanda del Norte, los investigadores han hablado de una "generación perdida", como resultado de la constante violencia política: "casi ningún niño que vive bajo este estado de rebelión se ha escapado, teniendo al menos algunos de los síntomas de ansiedad aguda".[4]

Tal vez más escalofriantes sean los recientes hallazgos acerca de la duración del impacto del trauma causado por situaciones de guerra. Una investigación realizada acerca de los supervivientes del Holocausto sugieren que el impacto de los hechos traumáticos pasan de una generación a otra. Ya hay datos que indican que la reciente violencia en el Medio Oriente, en el Líbano y en las comunidades palestinas afectarán a una segunda generación.[5] Otras investigaciones realizadas sobre los niños en Cambodia, también sugieren que los síntomas relacionados con sus

encuentros con la violencia pueden surgir años depués de lo ocurrido.[6]

En Mozambique, las entrevistas conducidas con más de 500 niños entre los 6 y 15 años de edad, apuntan a una siniestra sabiduría en su manera de responder a situaciones de conflicto. Más de tres cuartas partes de los niños habían sido testigos de crímenes; casi un 90 por ciento había visto a gente siendo golpeada o torturada; más de la mitad de ellos habían sido separados a la fuerza de sus familias y utilizados en un cantidad de maneras abusivas; alrededor de 1 entre 10 niños que habían sido secuestrados fueron obligados a matar a otros seres humanos.[7]

los amigos son de vital importancia para los niños que han perdido sus familias, y no debieran ser separados (refugiados mozambiqueños en Zimbabwe)

Estos niños, y millones como ellos en todo el mundo, se han acostumbrado a ser testigos de conductas violentas, y en algunos casos, han sido también participantes. Lo han internalizado profundamente en sus vidas, lo que empieza a surgir en los cuentos y dibujos que los niños producen. Rosita, por ejemplo, una niña de nueve años de El Salvador, que estuvo algún tiempo como refugiada en Honduras, hizo dibujos que mostraban el sol "con cara, para que se vea bonito"; las montañas "con pinos, donde están los 'muchachos' (guerrilleros)"; varias casas engalanadas con banderas con la palabra "paz" en ellas "porque nosotros queremos la paz"; 10 helicópteros y un avión – algunos arrojando bombas – volando sobre las flores, los campos de maíz y sobre los niños y adultos que llenaban el dibujo.[8] Un proyecto con niños refugiados afganos, en Pakistán, que los animaba a dibujar acerca de sus vidas, descubrió similares imágenes de guerra. Además, el ejercicio fue útil pues proporcionó a los niños una manera de expresar sus sentimientos.

Utilizando los recursos de la comunidad

Al discutir las formas de proceder con niños que han sido sacados de su entorno o que buscan escapar de los violentos conflictos en América Central, Anitha Ronstrom, quien es *Ombudsman* de los niños (defensor de los niños) de Radda Barnen, concluyó que :"también es vital aprender cómo movilizar los recursos de la comunidad. Esto garantiza más coherencia social y cultural y mayor continuidad. Una forma concreta de facilitar este proceso es seleccionar individuos de varios grupos sociales y capacitarlos, para crear un entorno social que sea más sano tanto para los niños como para todos. En vez de crear estructuras nuevas y ajenas, es importante encontrar formas de trabajar a través de las ya existentes y de fortalecer las formas tradicionales de la gente para afrontar los problemas".

Añade que "mientras mas se alarga el conflicto, más importante es diseñar proyectos" y programas que vayan mas allá de los problemas inmediatos, más alla de la necesidad de ayuda. Es importante establecer bases para el desarrollo y crecimiento, y no para generar dependencia". Una de las claves de este acercamiento es ayudar a los niños a reparar el daño emocional y social, mediante terapia de grupos, con dibujos, juegos y teatro. Esto les permite sacar y expresar sus ansiedades y compartirlas con otros niños que han tenido experiencias similares. Anitha Ronstrom dice que "es importante devolverles a estos niños la historia, la cultura y las tradiciones de su gente. Sólo entonces serán capaces de encontrar algún significado a los traumas, perdidas y cambios bruscos a los que han sido condenados a sufrir".

El impacto de la violencia en los niños varía con la edad. Para los niños preescolares, su principal centro de referencia es la familia. Reaccionan negativamente a aquello que amenaza la estabilidad familiar como resultado de la detención o desaparecimiento de un miembro de la familia, y también captan los sentimientos de angustia y de intranquilidad de los padres y otros familiares. La usual reacción al estrés, abarca las conductas regresivas tales como aferrarse, mojar la cama, miedo a la obscuridad o conducta desordenada. Para los pre-adolescentes, la amenaza de la perdida de estimadas pertenencias, la ausencia de amigos o de posible peligro para los miembros de la familia, se traduce comúnmente en una reacción de reclusión y aislamiento. Los adolescentes tienden a reaccionar ante posibles peligros contra ellos mismos, y su repuesta a situaciones violentas pueden tomar las formas de depresión así como de conductas antisociales.[9]

Un hecho estimulante acerca de los niños que viven y subsisten en situaciones violentas es el que, a pesar de cuán acostumbrados estén a la violencia, o cuán despreocupados se hallen, se requieren extraordinarios niveles de represión (como los que afectan a los jóvenes soldados en Mozambique) para que la conducta agresiva sea considerada como una respuesta normal para lidiar con los problemas de la vida. Estudios realizados en Irlanda del Norte y Sudáfrica, han descubierto que no hay una relación *per se* entre habitar en áreas de violencia política y suscribir conductas agresivas y violentas en otros contextos sociales como la escuela y la familia.[10]

Niños como consejeros

Clare Hanbury, de "Niño-a-Niño" en el Reino Unido, indica que los mismos niños son a menudo los mejores consejeros para ir en ayuda de otros niños que enfrentan el impacto de la violencia: "Los niños tenderán a concentrarse en lo que el niño aún posee, no en lo que él o ella ha perdido". También, en muchas situaciones difíciles, los niños se toman el tiempo para involucrarse en actividades de ayuda entre ellos y, en el proceso, aprender acerca de la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Construir sobre la fortaleza, sobre recursos innatos y flexibilidad es una de las estrategias claves que está siendo cada vez más reconocida en el trabajo con niños en situaciones de conflicto. Alastair Ager, profesor de psicología de la Universidad de Malawi, explica que el trabajo con refugiados, en el pasado, ha utilizado el enfoque usual de asumir, a menudo, que los refugiados son víctimas dependientes, quienes "no traen nada consigo". Parte del razonamiento para ello es que tal conjetura permite una más directa introducción de "soluciones" al problema diseñadas de antemano: una visión miope que raramente tendrá éxito por completo. El profesor sostiene, en cambio, el desarrollo de enfoques que utilicen la influencia protectora del apoyo social que ya existe en cada comunidad humana. Tres importantes pasos, los que se pueden aplicar en cualquier situación conflictiva, serían: evitar la interrupción de prácticas sociales existentes y la destrucción de redes; facilitar la "re-conexión" de antiguas redes; promover el desarrollo de nuevas y adaptadas redes de apoyo.

Los amigos, por ejemplo, son de una importancia vital para los niños que han perdido sus familias. "Niño-a-Niño" aconseja a la gente que atiende a niños en estas situaciones, que sean sensibles a las amistades y estimulen y apoyen su desarrollo. Los niños que son amigos no deberían ser separados sin una buena razón.

Creando comprensión y entendimiento para los niños más vulnerables

Los niños pueden superar pérdidas, pero es muy difícil para ellos luchar solos si la sociedad que los rodea simplemente aumenta su tensión y su pena. "Quizás creando mayor comprensión y entendimiento de cómo los niños experimentan íntimamente las pérdidas y el ser testigos de desastrosos incidentes, podamos ser capaces de prevenir una acumulación de experiencias de vida negativas en niños que ya son vulnerables".[11]

Una idea que está comenzando a desarrollarse acerca de la manera de enfrentar los problemas de los niños en situaciones conflictivas es la que plantea que, aunque hay necesidades inmediatas e imperiosas, la recuperación y la rehabilitación de los niños es un proceso a mediano y largo plazo. La Cruz Roja de Mozambique, por ejemplo, sugiere que hay una necesidad de "crear condiciones favorables para que la población recobre la autoconfianza, el sentido de la dignidad humana, el equilibrio emocional y la alegría de vivir".[12] La Cruz Roja de Mozambique, a pesar de reconocer que no había casi personal especializado para manejar la situación, se embarcó en un programa de capacitación de trabajadores de base. Ellos harán llegar mensajes precisos y simples a la comunidad en la que laborarán, preferiblemente en las que ellos viven. La prioridad no está en la capacitación de especialistas, pero sí en equipar a los trabajadores de base para que actúen directa e inmediatamente en la comunidad. Un enfoque de capacitación similar está siendo probado entre para-profesionales de comunidades de Nicaragua (a menudo refugiados), de manera que puedan atender a familias completas y así ayudarlos a enfrentar la crisis existencial que experimentan como resultado de la violencia que han sufrido.

Se puede concluir que las soluciones a los problemas de los niños en situaciones de conflicto se basarán en enfoques a largo plazo, que trabajen hacia la eliminación del conflicto y la violencia. ❑

Bibliografía:

1. Dimmenstein, C. (1991). *Brazil: war on children*. Londres: Latin America Bureau. p.20.

2. Ronstrom, A. (1989). "Children in Central America: Victims of War", en *Child Welfare*, vol. 68, No.2 (Marzo–Abril). p.148.

3. Boyden, J. y [illegible] Holden, P. (1991). *Children of the Cities*. Londres: Zed Books. pp. 69–[illegible].

4. Gibson, K. (1989). "Children in political violence", en *Social Science and Medicine*, vol. 29, No. 7, pp.659–67.

5. Baker, A.M. (1991). "Psychological Response of Palestinian Children to Environmental Stress Associated With Military Occupation", en *Journal of Refugee Studies*, vol. 4, No.3, pp. 237–47.

6. Dubrow, N.F. y Garbarino, J. (1989). "Living in the War Zone: Mothers and Young Children in a Public Housing Development", en *Child Welfare*, vol. 68, No.1, pp.3–20.

7. Boothby, N., Sultan, A. y Upton, P. (1991). *Children of Mozambique: The Cost of Survival*. Washington: US Committee for Refugees. p.4.

8. [illegible] (1988). *Childhood and War in El Salvador*. Guatemala City: [illegible]. p.25.

9. Gibson, K. (1989). "Children in political violence", en *Social Science and Medicine*, vol. 29, No. 7, pp.659–67.

10. Dawes, A. (1992). *Political and Moral Learning in Contexts of Political Conflict*. (Documento preparado para la reunión sobre "The mental health of refugee children exposed to violent environments", organizada por el Refugee Studies Programme, Universidad de Oxford, 1992). Ciudad del Cabo: Universidad de Ciudad del Cabo.

11. Jareg, E. (1991). "Helping children cope in especially difficult circumstances", en *Lessons Learnt*, No.2 (Redd Barna, Nicaragua). p.110.

12. Mondlane, J.R., La Salette, F. y Abreu, A. (1992). *The mental health of refugee children exposed to violent environments*. (Documento para la reunión sobre "The mental health of refugee children exposed to violent environments", organizada por el Refugee Studies Programme, Universidad de Oxford, Enero de 1992.) Maputo: Cruz Roja de Mozambique.

Otras lecturas:

Dubrow, N.F. y Garbarino, J. (1989). "Living in the War Zone: Mothers and Young Children in a Public Housing Development", en *Child Welfare*, vol. 68, No.1, pp.3–20.

Garbarino, J. (1991). "Children in War Zones", en *The Coordinators' Notebook*, No.10 (Octubre), págs. 14–16.

Dimmenstein, J. (1991). "Bang, bang, you're dead", en *The Times Sunday Review* (7 Dic.), pág. 16.

Ronstrom, A. (1989). "Children in Central America: Victims of War", en *Child Welfare*, vol. 68, No.2 (Marzo–Abril), pág. 152.

Ager, A. (1992). "Recruiting indigenous resources: the role of social support for vulnerable refugee children", en *Refugee Participation Network*, No.12, pp.7–9.

Trabajando con niños en situaciones violentas

Este articulo fue preparado por la oficina del *Save the Children Fund* (Gran Bretaña), de Bogotá, Colombia.

En Latinoamérica, muchos niños están expuestos a la violencia. Explotados como mano de obra barata, obligados a trabajar en condiciones inseguras, utilizados en el comercio sexual y, en algunas áreas, los niños vagabundos son asesinados por las autoridades. Las cifras de UNICEF para la región son alarmantes: 55 millones de niños viven en la miseria, 30 millones trabajan en condiciones inseguras, 8 millones viven en la calle, otros 8 millones son maltratados, 2 millones viven en medio de un conflicto armado y 1 millón de niños viven internados en diversas instituciones. Escuchar lo que cuentan los niños de la región produce sentimientos de impotencia y preocupación: ¿se hallarán soluciones alguna vez?

Los niños vagabundos son a menudo víctimas de la violencia en el Brasil

Los niños aprenden de sus propias vidas

Si los niños viven con censura,
apredérán a condenar
Si los niños viven con hostilidad,
aprenderán a agredir
Si los niños viven con humillación,
aprenderán a ser tímidos
Si los niños viven con verguenza,
aprenderán a sentirse culpables
Si los niños viven con tolerancia,
aprenderán a ser tolerantes
Si los niños viven con estímulos,
aprenderán a tener confianza
Si los niños viven con elogios,
aprenderán a dar reconocimiento
Si los niños viven con igualdad,
aprenderán justicia
Si los niños viven con seguridad,
aprenderán a tener fe
Si los niños viven con aprecio,
aprenderán a tener autoestima
Si los niños viven con aceptación y amistad,
aprenderán a encontrar amor en el mundo

De un poema argentino reproducido en Richman, N., Pereira, D. et alt. (1991), *Helping Children in Difficult Circumstances*, London: Save the Children Fund.

En marzo de 1992 se realizó un taller internacional en Colombia, organizado por la oficina regional de Save the Children (UK) for Latin America and the Caribbean. Con el título *Estrategias para trabajar con niños en situaciones de violencia*, reunió a representantes de organizaciones de El Salvador, Nicaragua, Honduras, Guatemala, Brasil, Perú y Colombia.

El sufrimiento de los niños

Durante cuatro días los participantes intercambiaron sus experiencias. El taller supo cómo los niños vagabundos en Brasil se organizan para protegerse de los escuadrones de la muerte; allí, las organizaciones de base buscan formas para ayudar a este gran sector de la población. En Perú, existen organizaciones que otorgan a los niños un refugio a la violencia y les ayudan a superar los daños emocionales y físicos producidos por ella. Se escucharon informes de Guatemala sobre los niños callejeros que sufren en manos de torturadores, de asesinos, e incluso, en manos de las autoridades. Las organizaciones tratan de denunciar a los criminales y de proporcionar un techo a los niños. En Nicaragua y El Salvador, cientos de niños dañados por las guerras, vagan por las calles tratando de ganarse la vida. Las organizaciones que antes los ayudaban ya no tienen suficientes recursos para continuar su labor. Y en la Colombia rural, la pobreza y el hambre obliga a la gente joven a emigrar a las grandes ciudades. Las privaciones y las confrontaciones armadas en América Latina conducen a la desnutrición y muerte de los niños, y los efectos de la destrucción de la familia y la pérdida de los seres queridos dificultan el proceso educacional y de socialización.

Los participantes del taller creen que tanto la sociedad como los gobiernos deberían trabajar unidos para mejorar las condiciones en las que viven muchos niños, y argumentan que políticas tales como la privatización de los servicios de asistencia social sólo contribuirán a aumentar la pobreza y a dejar los niños desprotegidos. El taller llamó a los gobiernos a desarrollar e implementar políticas que contribuyan a mejorar los servicios educacionales y de salud, a aumentar los recursos para los sectores más desposeídos de la población, a castigar a los responsables de la matanzas de niños vagabundos, y a adoptar la Declaración Universal de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas.

El taller concluyó que la gente involucrada en atención de los niños que han vivido en situaciones conflictivas, tienen que concentrarse en ayudarles a recobrar su autoestima, ayudarles a desarrollar su identidad y otorgarles un entorno seguro. Los niños necesitan ser tratados con respeto, para que tomen conciencia de sus derechos. Finalmente, se les recordó a los medios de comunicación acerca de su responsabilidad en la toma de conciencia de la gente sobre los derechos de los niños, y para que se aseguren que el público en general esté bien informado acerca de la dificultades de muchos niños y comunidades desposeídas.

La relación escuela–familia–comunidad

Save the Children Fund ha identificado una cantidad de estrategias que pueden ayudar a diseñar un mecanismo de apoyo para los niños, tomando en cuenta la escuela, la familia y la comunidad. Estas ideas se pueden aplicar también en las preescuelas y en una variedad de actividades para los niños, centradas en la comunidad.

Hay variadas formas de apoyar el restablecimiento de los niños dentro de la familia, en la escuela y en la comunidad. Una buena relación escuela-familia ayuda a los niños en el proceso de aprendizaje y recuperación. Esta relación puede darse conversando con las familias de lo niños, de manera que el maestro pueda conocer las condiciones en las que viven, y así discutir con los padres cómo pueden estimular el desarrollo de sus hijos. También a través de reuniones de escuela con los padres o tutores, para poder discutir los efectos de la guerra o los conflictos sociales en el desarrollo infantil, y las posibles formas de apoyar a los niños afectados.

Problemas de conducta en la escuela

Cuando un niño tiene problemas de conducta en la escuela, es importante que éstos se discutan con la familia. El maestro puede descubrir que

- los padres ya se han dado cuenta de los mismos u otros problemas, o que
- la familia no entiende las necesidades del niño o los efectos de la guerra en el desarrollo, o que
- el niño esté viviendo una situación muy difícil y sea ignorado, maltratado o no sea bien aceptado.

Después de conversar con la familia, las posibles razones de la conducta del niño y sus dificultades se pueden aclarar más.

Cómo hablar a los padres o tutores

Estimular a los padres o tutores a hablar libremente acerca de temas de conversación tales como:

- su vida actual (falta de alimento, vestido, apoyo, etc.)
- su vida pasada, dónde vivían, las dificultades actuales
- sus dificultades con los niños
- sus dificultades en educar niños en tiempos de guerra
- sus principales preocupaciones

El maestro y la comunidad

Es muy importante movilizar a la comunidad para la recuperación de los niños, aunque no vayan a la escuela.

Entre las formas de alentar el involucramiento de la comunidad están:

- organizar reuniones en la escuela con diversas autoridades locales, para explicar los efectos de la guerra y otras situaciones difíciles en el desarrollo de los niños, y proporcionar posibles vías que conduzcan a su recuperación y rehabilitación
- construir más salas de clases y otros edificios para escuelas
- reabrir escuelas donde sea posible
- organizar un comité de padres en la escuela
- organizar un programa de actividades que sean útiles tanto para los alumnos como para la comunidad, tales como la ayuda que los alumnos puedan ofrecer a viudas y a personas de edad en la construcción de sus casas y en limpiar sus terrenos

Fuente: Richman, N., Pereira, D. et alt. (1991). *Helping Children in Difficult Circumstances*. London: Save the Children Fund.

"123 House" es un servicio comunitario situado en un área de Belfast, Irlanda del Norte, afectado por el conflicto separatista. Presta apoyo a los padres que se esfuerzan por organizar atención infantil para sus hijos.

226

Actividades creativas

arriba: las actividades creativas ayudan a estimular el desarrollo de la amistad (Antillas Neerlandesas)

Las actividades creativas proporcionan a los niños la oportunidad de estar contentos, de comunicar sus sentimientos e ideas a través de juegos, dibujos, teatro, bailes, canciones y modelado. Mediante las actividades creativas, desarrollan amistades, elevan su aprendizaje y liberan la iniciativa propia. A través de ellas, los niños pueden volver a recuperar el amor a la vida, el placer de aprender y el sentirse libres de expresarse, además de desarrollar un sentimiento de esperanza para el futuro.

Entretenimiento y motivación

Los niños que no son capaces de concentrarse o aprender debido a sus preocupaciones, pueden ser

arriba: una forma de aprender a través de la libre exploración de materiales y objetos (Perú)

integrados a la vida escolar mediante actividades creativas. No deberían ser forzados a integrarse a las actividades, pero sí ir de a poco animándolos a juntarse con los otros. Los niños pueden entretenerse solos, relajarse, reírse y volver a gozar el juego.

Aprendizaje

La libre exploración de materiales, objetos e ideas, es una de las formas en que los niños aprenden muchísimo. Por ejemplo, contando cuentos y haciendo teatro, ellos pueden desarrollar el dominio de la lengua y aprender sobre moral, historia y acerca de su país.

Confianza en sí mismo

Los niños deben sentirse libres de expresar cualquier cosa que quieran, más que sentir la necesidad de lograr la perfección en lo que están haciendo. No hay necesidad de criticar cada detalle de una actividad, en realidad, esto puede interrumpir la libre expresión de los niños. Cada niño puede lograr el éxito en las actividades

derecha: mediante el relato de cuentos y el teatro, los niños pueden desarrollar las habilidades orales (Brasil)

creativas: mediante la creación de lo que imagina, la confianza en sí mismo aumenta. Cuando un maestro alaba los logros de un alumno, éste se siente feliz y valorado, lo que redunda en un aumento de la confianza en sí mismo.

Expresando sentimientos y conversando

Es muy difícil para los niños hablar y expresar sentimientos tales como rabia, tristeza y miedo. Los niños expresan sus sentimientos indirectamente a través de actividades. Por ejemplo, un niño que estaba muy triste debido a la pérdida de seres queridos, pero que nunca hablaba acerca de ello, escribió un poema sobre la muerte de un amigo y con ello se sintió mejor. De esta manera fueron expresados los sentimientos de tristeza por todas las pérdidas que había sufrido.

También son útiles las actividades que estimulan a los niños a hablar directamente. Por ejemplo, un grupo de alumnos podría hacer una obra de teatro acerca de un ataque armado. Después de la actuación, empezarán a hablar acerca de sus propias

experiencias. Otros niños, individualmente, pueden hacer un dibujo sobre el tema "mi vida". Después, se pide al niño que explique lo que dibujó y empezará a hablar acerca de las escenas que representan algo importante en su vida.

derecha: El modelado puede ser utilizado para poner en practica la informacion entregada por el maestro (Peru)

Organizando actividades

derecha: se deberian combinar actividades lentas con actividades dinamicas (Tailandia)

Las actividades deben ser llevadas a cabo en un ambiente relajado. Si fuera posible, una cantidad de actividades deberian ser organizadas, asi los niños tendrian la oportunidad de expresarse en diferentes formas.

Es importante saber algo acerca de la vida pasada y presente de los niños, de manera que puedan sacar el maximo provecho de las actividades. La participacion activa del maestro o maestra, le permitira observar que niños no participan o los que no entienden que se espera de ellos.

Se deberian combinar actividades mas tranquilas con mas activas. Por ejemplo, bailar y dibujar, juegos y canto. Los niños pueden mostrar una fuerte preferencia por ciertas actividades en particualr; si es así, se pueden formar grupos de interés.

Las actividades no deberian alargarse demasiado o los alumnos pierden el interés. Es muy importante que los niños estén totalmente ocupados durante la actividad. Dejemos que los niños creen y tengan un rol activo, y no alteren lo que hacen.

Se puede discutir lo realizado por los niños al final de la actividad. Ellos pueden sugerir actividades y temas para la próxima sesion.

Integrando las actividades y las lecciones

Las actividades creativas pueden ser utilizadas como un metodo activo cuando se enseñan lecciones formales. Por ejemplo, las habilidades orales pueden ser desarrolladas a traves del relato de cuentos, actuacion en teatro y declamacion de poesias. En matematicas, geografia y ciencias naturales, se puede utilizar el modelado para poner en practica la informacion entregada por el maestro.

Fuente: Richman, N; Pereira, D. et al. (1991) *Helping Children in Difficult Circumstances*. London: Save the Children Fund.

Las reacciones de los niños ante circunstancias dificiles

[illegible]

Pensar mucho en la violencia

[illegible] fuerzas armadas, no puede olvidar esta horrible imagen.

Sentir miedo

Esta misma nina no se siente segura, quiere estar cerca de un adulto y no quiere quedarse sola en casa. Siente [illegible]

Sentir pena

[illegible]

Sentirse enfermo y con dolores

[illegible]

- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]

Dificultad para dormir

A menudo, los niños duermen mal porque tienen miedo. Despiertan durante la noche al mas leve ruido y tienen pesadillas sobre sus experiencias.

Falta de concentracion e interes

Los niños son incapaces de [illegible]

Irritabilidad

[illegible]

No confian en otra gente

[illegible]

Falta de confianza en si mismos

[illegible]

Fuente: Richman, N.; Pereira, D. et al. (1991) *Helping Children in Difficult Circumstances*. London: Save the Children Fund.

Apoiando as crianças afectadas pela guerra en Moçambique

Terezinha da Silva

Terezinha da Silva e especialista Moçambicana formada em serviço social com uma experiência de muitos anos na area de formação de Tecnicos Sociais. Terezinha é Directora Nacional da Secretaria do Estado de Acção Social, estando neste momento a tirar o mestrado em Ciêcias Politicas e Sociais em *London School of Economics*

O presente artigo tem por objectivo transmitir a experiência em Moçambique sobre o trabalho em curso com as crianças afectadas pela guerra e pretende tambem realçar a importância do papel desempenhado pela familia e pela comunidade na minimização dos problemas que afectam as crianças

A existência de um país independente, socialista e multiracial na Africa Austral apresentou certamente uma ameaça para alguns países vezinhos que por sua vez fomentaram uma guerra interna entre o Governo e as forças da Renamo (Resistência Nacional Moçambicana). Os efeitos da guerra foram sentidos através da destabilização politica e economica do País.

As consequências sociais da guerra levaram a deslocação de milhões de pessoas do seu local de origem, ao aparecimento do fenomeno da criança não acompanhada (orfã, abandonada e separada) e afectada pela guerra e ao recrudescimento da pobreza. Por outro lado, as politicas de ajustamento economico (PRE: Programa de Reabilitação Economica) diminuiram a capacidade tecnica e financeira do Governo na solução dos problemas sociais e afectaram negativamente o bem estar da população moçambicana.

Em Moçambique, como a maior parte dos Paises em desenvolvimento, 45 per cent da populacao é constituida pelo grupo etário dos zero aos quatorze anos de idade. Assim, podemos compreender o número elevado de milhares de crianças que foram separadas das suas familias ou que ficaram orfãs ou abandonadas. Muitas delas são testemunhas de assassinio e outros actos de violência. A UNICEF (1989) no seu relatório "Criança na Linha da Frente" refere cerca de 250.000 – 500.000 crianças traumatizadas, orfãs ou abandonadas.

...assistencia material deve ser priorizada as familias vulneraveis, sempre que possivel, para prevenir o abandono das crianças.

São ja conhecidos os efeitos psicologicos causados pela guerra na criança: disturbios de comportamento como a apatia, agressividade, dificuldade de concentração, medo, insonias e sentimento de isolamento. Por outro lado, a falta de uma alimentação adequada e a carência dos servicos basicos de saude causados pela guerra, agravam o estado psicologico das crianças. Outro aspecto a destacar e o elevado numero de crianças mutiladas pelas acções de guerra. Algumas delas perderam os membros inferiores e superiores devido ao accionamento de minas; outras ficaram sem orelhas, sem nariz.

Estratégias de intervenção

O Governo de Moçambique através da Direcção Nacional de Acção Social (actual Secretaria de Estado de Acção Social) e o Ministério de Educação e com o apoio das várias ONG's do Norte que desenvolvem actividades com a Criança, desde o inicio em 1987 ate ao actual vasto programa de apoio a crianças afectadas pela guerra.

Qual tem sido a politica adoptada pelo Governo? Em que consiste este Programa? Estudos realizados em varios Paises do Mundo que sofreram situacões de conflito, demonstram que as comunidades possuem os seus proprios mecanismos e estrategias de sobrevivência. Em Moçambique, estudos realizados por especialistas nesta materia, chegaram igualmente a esta conclusão. Assim, o Governo de Moçambique reconheceu que, embora as necessidades das crianças sejam separadamente identificadas, as medidas a adoptar deverão tomar em conta as necessidades da familia e das comunidades em que elas se encontram integradas. Esta abordagem vai reforçar e desenvolver as capacidades das comunidades de responder às necessidades das crianças.As intervencões são dirigidas para:

- o restabelecimento das actividades produtivas
- a reorganização dos servicos básicos (cuidados primários de saude e educação)
- o apoio a comunidades que têm crianças ao seu cargo.

Deste modo, a participacão comunitaria quando efectiva, desempenha um papel fundamental ao sucesso do programa.

A politica do Governo realça que, em primeiro lugar, a assistência material deve priorizar as familias vulneráveis, sempre que possivel, para prevenir o abandono das crianças. Em segundo lugar, esforços devem ser feitos para a reunificacão das crianças não acompanhadas. Em terceiro lugar, as crianças orfãs ou abandonadas deverão ser colocadas em familias substitutas. Os infantários (orfanatos) deverão constitutir um ultimo recurso ao apoio ás crianças não acompanhadas.

O desenvolvimento do Programa

Para o desenvolvimento do Programa, e devido ao número escasso de assistentes sociais nesta area (2), de técnicos sociais de nivel medio (60), de educadores de infância de nivel básico e medio (300), a Direcção Nacional de Acção Social lancou um programa de formação e de capacitação, através de cursos de curta duração, seminários, supervisão especifica, formação em serviço, visitas de estudo aos Paises na Região com problemas semehantes e participação em Encontros Regionais e Internacionais.E importante realçar a formação dos formadores para a disseminação dos conhecimentos até ao nivel da aldeia mais remota. Um dos aspectos da capacitação, feita a nivel de base, incide nas organizações de base (principalmente as de mulheres e jovens), os militares e a policia que, directa ou indirectamente, tem o primeiro contacto com a criança não-acompanhada.

De igual modo, o Ministerio da Educação tem capacitado professores a desempenharem um papel directo e activo com os seus alunos no dia a dia na escola e com os seus pais.

Os programas em curso

Os programas em curso seguem a estrategia de Gustaffson (1986) baseada na comunidade com enfase na saude mental da criança afectada pela guerra. Ele aponta quatro elementos chaves que constituem a base do programa:

- Estrutura significa a importância da normalização da vida da criança através da sua integração na escola, centro infantil, etc;

- Comunicacão significa a necessidade da criança de expressar os seus sentimentos. Dra. Richman, psiquiatra infantil que trabalhou no Ministerio da Educação em Moçambique, enfatizou, nos programas de capacitação aos professores, a necessidade de comunicação com os alunos afectados pela guerra;

- Organização de actividades várias, importante para que as crianças possam expressar os seus sentimentos e anseios, atraves da dramatização, canções, danças, teatro, desenho, jogos, desporto e conto de historias.

- Apoio da familia e da comunidade daí a importancia da integração da criança nas varias estructuras comunitárias.

Tomemos como exemplo o caso de Domingos. Domingos e uma criança de 9 anos que foi recuperada apos um ataque da Renamo à sua aldeia na qual todos os aldeões se disper saram. Domingos tinha sido raptado 10 meses antes pela Renamo quando se encontrava na escola, foi treinado e participou em combates. Domingos está internado num Infantário. Inicialmente agressivo, pouco falava e mostrava se desconfiado para com o adulto. As "titias" (educadoras da Instituição) iniciaram todo um processo de reabilitação com rotinas diarias e a sua participação em várias actividades. Três meses depois, Domingos comecou a mudar de atitude. Com o inicio do ano escolar, ele iniciou a frequência na escola, mantendo se, no entanto, distraido e com pouca capacidade de concentração. Contactos frequentes entre as titias e os professores ajudaram a compreender e a acompanhar a evolução do processo de reabilitação do Domingos que não perde a esperança de reencontrar os seus familiares.

Só recentemente se estabeleceu a ligação com os "curandeiros" (onedicos tradicionais) que, de outra forma, tem desempenhado um papel importante na integração na comunidade da criança e do adulto afectados pela guerra, atraves de varias cerimonias e rituais de purificação, não só com as crianças aqueles que praticaram actos violentos, mas também, com as crianças que foram vitimas da guerra.

A existência de milhares de crianças soldados pertencentes a Renamo, tem sido infelizmente

negada pela liderança desta Organização, o que pode agravar os problemas da tão ja dilacerada sociedade moçambicana. Os efeitos das experiências vividas por essas crianças podem variar de acordo com a idade e o tempo de permanência nas bases da Renamo. Aquelas que cometeram atrocidades são as mais afectadas emocionalmente e requerem mais do que um tratamento psicologico. Elas precisam de serem aceites pela sociedade e até pelas proprias pessoãs que foram vitimas das suas acções. A sua integração está dependente da aceitacãos serão recebidas pela comunidade onde elas se inserirem. Daí a importância de se apoiar as comunidades para compreenderem que essas crianças tambem foram vitimas da guerra. E urgente a identificação deste grupo e a concepção de um programa de actividades na própria comunidade onde estiverem a viver.

As escolinhas comunitárias, à responsabilidade das comunidades e apoiadas pelo Governo e por ONG's como a Fundação Bernard Van Leer, têm contribuido para o apoio a criança afectada directa ou directamente pela guerra, evitando se, assim, que elas se tornem crianças da rua.

Conclusões

O cessar fogo assinado em Roma em 1992 entre o Governo de Moçambique e a Renamo, bem como o processo "natural" da Paz em curso, a nivel de base, traz esperanças para avanco calmo e serenamente para os programas de reconstrução nacional. O atraso que se verifica na implememtação dos Acordos de Paz não deve constituir obstaculo para os programas em curso.

Muito trabalho há ainda por fazer. As avaliações realizadas referem se a necessidade de se melhorar qualitativamente o acompanhamento da criança reintegrada na família e na comunidade.

A actual politica do Governo a favor da criança, o apoio das ONG's do Norte, a participação da sociedade civil moçambicana constituem pontos fulcrais para o desenvolvimento e o sucesso do Programa.

Acima de tudo, é crucial o apoio ao desenvolvimento economico e social do País para a normalização da vida da familia moçambicana.

Decirle...

...cómo se establece un Centro de Recursos...

... es imposible en este corto artículo, pues hay muchos y diferentes tipos de centros de recursos. Estaría también equivocado. Su centro de recursos debería ser lo que Ud. y sus usuarios necesiten que sea. Debería proporcionar los materiales y servicios que juntos decidan. Y debería funcionar en forma apropiada.

Una guía tan corta como ésta no puede hacer más que ayudarle a considerar algunos de los principios más importantes, y a pensar acerca de algunos problemas comunes que deben ser resueltos. Sin embargo, Ud. puede que encuentre útil tener una lista de algunos principios elementales sobre los que muchos centros de recursos parecen basarse. Estos han sido extraídos de las experiencias de centros de recursos de varios países.

A cada principio le hemos agregado algunos comentarios y es inevitable que éstos sólo sean de carácter general. Pero esperamos que le sirvan para estimular la discusión y la investigación, y que le ayude a determinar tanto la naturaleza general de su centro de recursos como sus funciones más precisas.

Sin embargo, antes de considerarlos, Ud. puede que necesite reflexionar si realmente quiere un centro de recursos: ¿Sólo necesita un recurso o quizás sólo acceso a un recurso? Por ejemplo, si Ud. necesita información, ¿debería Ud. establecer un centro y todos los mecanismos para reunir el material, organizarlo y facilitar el acceso? o ¿debería Ud. sólo hacer una lista de fuentes de información y pegarla en la pared cerca de su teléfono o fax?

Algunos principios básicos

1 Conozca a sus usuarios y trabaje con ellos en definir el centro

2 Satisfaga las necesidades de sus usuarios

3 Ponga los recursos a disposición de sus usuarios

4 Adáptese a los cambios

5 Tenga precios accesibles pero finánciese

6 Sea organizado

7 Participe en el establecimiento de redes

8 Supervise y evalúe

1 Conozca a sus usuarios y trabaje con ellos en definir el centro

Muchos centros de recursos se desarrollan dentro de una organización ya existente o de un grupo de organizaciones, y son concebidos para atender a dichas organizaciones. Otros se establecen independientemente pero sabiendo quiénes podrían ser sus usuarios. Desde el comienzo y durante el funcionamiento del centro, la discusión es esencial y ésto puede ser algo difícil de lograr si, por ejemplo, los usuarios están dispersos en una inmensa área. Pero las reuniones regulares, la distribución de cuestionarios junto a los materiales y servicios, y las discusiones informales pueden ser útiles.

Si existiera una relación ideal, quizás sería una en la que ambas partes – el equipo de los centros y aquéllos que los utilizan – trabajen en conjunto para determinar lo que el centro debería ser, los servicios que debería proporcionar, cómo debería estar organizado y financiado, y cómo debería desarrollarse.

4 Adáptese a los cambios

Las necesidades de sus usuarios cambiarán. Por ejemplo, es posible que empiecen a trabajar de una forma nueva y necesiten diferentes materiales o una nueva capacitación. Si no se adapta, puede perderlos.

Si la relación con ellos es estrecha, entonces el centro se adaptará naturalmente en respuesta a sus necesidades. Si no, necesitará consultar con ellos acerca de lo que están haciendo ahora y lo que pretenden hacer después, de manera que puedan planear juntos sus necesidades presentes y futuras.

5 Tenga precios accesibles pero fináncíese

El más maravilloso centro de recursos del mundo no sirve de nada si sus usuarios no pueden pagar sus servicios, o un centro al que se le acaba el dinero: hay costos involucrados y éstos deben ser cubiertos de alguna manera. El tenerlo en cuenta desde el comienzo ayudará a evitar problemas en el futuro. Hay varias maneras de enfocar este tema.

* Baje sus costos: ¿necesita un apartamento en un nuevo edificio de oficinas o será suficiente con una caja de cartón en algún rincón de una casa? ¿Puede encontrar fuentes de materiales o servicios gratis o de bajo costo? ¿Pueden otros centros de recursos proporcionarle fuentes más baratas que las comerciales? ¿Puede hacer un intercambio con ellos? ¿Cuánto trabajo debería ser hecho por voluntarios? ¿Cuántas personas deberían ser pagadas por su trabajo?

* Tener tarifas más altas para aquellas personas y organizaciones que pueden pagarlas, más bajas o gratis para las que no pueden hacerlo.

* Vender sus materiales y servicios sobre una base comercial, a otra gente u organizaciones con objetivos similares a los suyos.

* Preguntar cómo cubren sus costos a otros centros de recursos similares.

* Considere la posibilidad de conseguir subsidios para apoyar parte o todo el trabajo que está haciendo: algunas empresas pueden interesarse, algunos gobiernos o departamentos locales de gobierno pueden tener fondos; y algunas agencias internacionales pueden ofrecer apoyo. De todas maneras, la mayoría esperará que Ud. se transfome rápidamente en un servicio autofinanciado, y algunos pueden imponer condiciones que Ud. necesitará considerar.

2 Satisfaga las necesidades de sus usuarios

Estas podrían ser: recolección y distribución de materiales; organización de la capacitación; proporcionar servicios audiovisuales; recolección y difusión de información... y muchas otras.

Es posible que Ud. necesite investigar un poco más para descubrir otras necesidades. Tal vez puede escribir, telefonear, o visitar otros centros de recursos en su región para ver lo que ellos hacen. Si tiene acceso a una biblioteca, consulte libros sobre el tema.

Puede ser motivo de preocupación mirar la lista de necesidades que sus usuarios tienen: pueden ser tantas y tan complicadas que pareciera que su tarea es imposible. Sin embargo, si no trata de satisfacerlas, después no tendrá usuarios.

Al comienzo encontrará útil concentrarse en satisfacer sólo algunas de las necesidades. En la medida que gane más experiencia y más conocimiento, es posible que tenga la capacidad de ir extendiendo sus actividades.

También Ud. podría delegar trabajo a sus usuarios utilizándolos para proporcionar un servicio o producir materiales. Por ejemplo, ¿podría Ud. actuar como un centro de distribución información, y remitir a sus usuarios a los bancos de datos de otros usuarios, en vez de mantener su propio centro de documentación? ¿Podrían el diseño y desarrollo de apoyos pedagógico ser realizados, parcial o completamente, durante el trabajo de sus usuario con niños y padres?

3 Ponga los recursos a disposición de sus usuarios

Los usuarios deben tener acceso a sus recursos: éstos no son para coleccionar ni guardar. Hay tres formas útiles de enfrentar esto.

a) funcionar en horarios que sean convenientes para ellos

b) estar en un lugar que sea conveniente para ellos. Esto es mucho más difícil. Por ejemplo: ¿dónde localiza Ud. un centro de recursos que sirve a usuarios dispersos en una área de miles de kilómetros cuadrados, y donde el transporte es difícil y caro? Existen una cantidad de soluciones posibles a tal problema, por ejemplo:

* Ud. puede llevar sus recursos donde ellos estén, de acuerdo a un plan de visitas regular o a un plan de trabajo anunciado

* puede enviar recursos en respuesta a sus demandas

* Ud. podría hacer cajas con recursos útiles – casi un mini centro de recursos – y distribuirlas, completándolas cuando fuera necesario

c) asegurar que el personal del centro sea competente, acogedor y servicial

6 Sea organizado

No siempre es fácil organizar, especialmente cuando hay tantas otras cosas que hacer. Pero le ahorrará una buena parte del tiempo y esfuerzo.

Entre otras cosas, Ud. querrá organizar: el personal del centro, la recolección de los recursos, llevar un inventario; exhibir, publicitar y distribuir sus materiales y servicios, y cobrarlos.

Para todo ello Ud. debería establecer sistemas realistas que repartan el trabajo y que aseguren que todo el trabajo se haga.

7 Participe en el establecimiento de redes

Cuando Ud. tiene su centro de recursos, será uno entre muchos: deben haber algunos en su área, más en su país, otros en su continente. Ud. puede compartir sus experiencias y aprender mucho mientras les contribuye con su información. También se puede cambiar, intercambiar, o vender y comprar los materiales y los servicios que ambos centros tienen. Finalmente, estando atento a lo que ellos proveen, Ud. puede crear servicios complementarios, de manera de evitar la duplicación innecesaria, y asegurando para su centro una función especializada, lo que podría ayudar a su supervivencia a largo plazo.

8 Supervise y evalúe

Es difícil tener tiempo para supervisar y evaluar. Pero si no lo hace, es probable que luego no tenga más usuarios.

Supervise lo que está haciendo y vea, por ejemplo, si puede hacer algo en una forma mejor, más eficiente. Supervise sus usuarios: ¿quiénes son y cómo utilizan el centro? ¿puede Ud. proporcionarles un servicio más apropiado?

Haciendo a sus usuarios simples preguntas, Ud. puede evaluar la efectividad del centro mismo, y la de sus materiales y servicios. Ud. también puede preguntarles acerca de cómo la gente responde a los materiales y servicios que Ud. ofrece, y qué cambios podrían hacerse para mejorarlos.

Se puede añadir a esto la pregunta dirigida a Ud. mismo de cuán bien está yendo el centro de recursos. ¿Tiene aún suficientes usuarios? ¿Parecen estar satisfechos? ¿Está Ud. supervisando los cambios de sus necesidades? ¿Tiene Ud. una constante entrada de flujo informativo con nueva información, ideas, recursos? ¿Va la gente a otro lugar a buscar cosas que Ud. les podría proporcionar?

Intercambio

Antillas Neerlandesas: mejorando la atención infantil

El grupo de trabajo oficial, formado en Curaçao el año pasado para asesorar a las autoridades en la formulación de los requerimientos mínimos para la atención infantil, ha terminado su labor. El grupo tomará ahora el rol de promotor y está trabajando con el gobierno para estimular la adopción de las recomendaciones. El grupo, dirigido por Angela Juliana, está compuesto por expertos y profesionales en atención y educación de la primera infancia. Angela Juliana es directora del proyecto administrado por Sede Antya y apoyado por la Fundación.

uno de los niños del barrio en un centro de atención infantil, Brasil

Argentina: redes de apoyo a la familia

Los Kolla son uno de los 17 pueblos indígenas de la Argentina. Habitan en comunidades rurales diseminadas por el área montañosa de Huamahuaca, al norte del país y cerca de la frontera boliviana. Como casi no existen servicios de atención infantil en estas zonas aisladas, los niños que asisten a la escuela primaria tienen problemas de aprendizaje debido a dificultades de ajuste cultural. Como resultado, la tasa de deserción escolar entre los indios Kolla alcanza al 66 por ciento. La Fundación está apoyando una ONG local, Obra Claretiana para el Desarrollo (OCLADE), que ha trabajado entre las familias rurales Kolla desde comienzo de los años 80, con el fin de desarrollar un proyecto para niños preescolares en 30 comunidades. OCLADE trabajará con las madres en promover la estimulación infantil temprana y en producir juguetes didácticos y materiales de aprendizaje culturalmente apropiados, que serán manufacturados por mujeres y adolescentes en los centros comunitarios. También se ayudará a las comunidades a desarrollar actividades que generen ingresos. El proyecto capacitará a las mujeres como paraprofesionales, las que se harán cargo de las visitas a domicilio y de coordinar las actividades sobre educación y salud infantil con las autoridades locales.

Brasil: impacto en salud infantil

UNICEF Brasil y el proyecto Pastoral da Criança que ha estado operando por muchos años en varios estados del noreste de Brasil lanzaron en noviembre un informe que describe el impacto del proyecto en la salud infantil. El informe se basó en un exhaustivo estudio de más de 800 niños involucrados en el proyecto, comparados a un grupo de control de 800 niños no involucrados en el proyecto. El estudio, llevado a cabo a principios de 1991, fue supervisado por dos eminentes investigadores en salud infantil de Brasil. Se encontró un significativo mejoramiento en las oportunidades de supervivencia de los niños que fueron alcanzados por el proyecto. Además de los esfuerzos por mejorar la salud materna, el ammantamiento, la nutrición, la inmunización, y el crecimiento infantil, el proyecto ha estado introduciendo componentes de desarrollo infantil para animar la estimulación temprana infantil así como un programa centrado en el hogar, que abarca a embarazadas y las ayuda a prepararse para el parto y la maternidad.

Brasil: seminario nacional

Más de 800 personas, provenientes de diferentes lugares del Brasil, asistieron a un seminario de cuatro días sobre educación de la primera infancia, organizado por Santa Marli Pires dos Santos, directora del proyecto Criança Rural, de Santa Maria. El seminario, auspiciado por la rama nacional de OMEP (Organización Mundial para la Educación Preescolar) despertó considerable interés a través del país sobre el desarrollo de la primera infancia. Representantes de todos los proyectos apoyados por la Fundación en Brasil se contaban entre los participantes, así como de otros dos proyectos apoyados por la Fundación en Argentina.

Brasil: estimulación precoz y educación temprana en comunidades pobres

La Pastoral da Criança, ha desarrollado un efectivo enfoque de abajo hacia arriba para el trabajo en comunidades pobres, el que está basado en las necesidades y las experiencias de las familias y la acción de la comunidad. Mucha de la labor se realiza con grupos de iglesia existentes para el intercambio de información. Con anterioridad, sus programas de atención infantil se han concentrado en la supervivencia de los niños, en un esfuerzo por satisfacer las necesidades más urgentes. La Pastoral da Criança, con el apoyo de la Fundación, está actualmente ampliando sus actividades, para incluír el desarrollo infantil. Este programa se concentra en la capacitación de líderes comunitarios para que lleven a cabo la educación maternal, que abarque temas tales como salud, amamantamiento y estimulación precoz. En aquellos casos en que los líderes comunitarios sean analfabetos, trabajarán junto a un alfabetizador, el que es a menudo uno de sus hijos. Se desarrollarán materiales educativos para los padres analfabetos y los semianalfabetos. Los líderes comunitarios serán capacitados en pequeños grupos, siendo la capacitación constantemente revisada, en directa respuesta a las necesidades del campo.

Chile: llegando a comunidades aisladas a través de la radio

Un nuevo proyecto empezará a funcionar el extremo sur de Chile, donde la mayoría de la población trabaja en grandes haciendas aisladas, dedicadas a la crianza de ovejas. La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), es una organización paraestatal que con la colaboración de las autoridades regionales y la Asociación de Ganaderos de Bovinos, ha desarrollado una serie de programas de radio semanales, de manera que los padres se informen sobre salud infantil, nutrición, y desarrollo cognitivo y emocional. Cada programa tiene una duración de 90 minutos, divididos en tres secciones: una dirigida a las embarazadas, otra a las madres primerizas y una tercera dirigida a los niños entre los 4 y 8 años de edad. JUNJI ha llevado a cabo un programa parecido dirigido a las familias de la ciudad, y al desarrollar esta nueva iniciativa, está extrayendo ideas de otros dos proyectos apoyados por la Fundación: Contact Children's Mobile, de Australia CCM y FEPLAM, de Brasil. Los programas radiales serán apoyados por reuniones cada quince días y se producirá material escrito para la estimulación en el hogar y para grupos de discusión; además, las madres serán capacitadas como voluntarias para apoyar otras actividades.

Colombia: premio para "Costa Atlántica"

El "Premio Nacional de Pedagogía" ha sido otorgado al proyecto "Costa Atlántica", dirigido por la Universidad del Norte en Barranquilla, por su labor innovadora en educación, el que ha beneficiado alrededor de 20.000 niños en más de 125 comunidades. El proyecto trata de mejorar la atención y educación infantil en el área de la Costa Atlántica de Colombia, apoyando el desarrollo de los "hogares familiares", centros de bajo costo, centrados en la comunidad y operados por paraprofesionales.

Colombia: trabajando en áreas rurales

La población del área rural cerca de Manizales, una área de cafetales, está compuesta principalmente de parceleros y campesinos sin tierra. La colaboración entre el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), un ente estatal, y la Fundación para la Estimulación Adecuada del Niño (FESCO), una organización no gubernamental, ha conducido a un nuevo proyecto. Este, que cuenta con el apoyo de la Fundación, movilizará y creará nuevos recursos comunitarios para beneficiar a niños entre los 0 y 7 años de edad, con particular énfasis en los de 0 a 3 años. Inicialmente se operará en tres comunidaes, donde las mujeres del lugar serán capacitadas como educadoras comunitarias, para el trabajo con las familias del lugar, en sus hogares. El proyecto producirá materiales educativos y llevará a cabo estudios sobre los niños de estas comunidades rurales. Con la cooperación de universidades locales y del proyecto Costa Atlántica, al norte del país, el objetivo es desarrollar y probar enfoques que puedan ser implementados a una escala más amplia en la región, por el ICBF. Al tener conciencia de que la situación de los niños de las áreas rurales se diferencia de lugar en lugar, se pondrá más énfasis en describir los rasgos específicos, las restricciones y los mecanismos de subsistencia de los niños pequeños y de sus familias.

FEU: Naciones Indígenas

En 1990, el Departamento de Educación de los Estados Unidos comisionó a la *"Indian Nations At Risk Task Force"* (Grupo de Trabajo de las Naciones Indígenas en Situación de Riesgo), a estudiar el estado de la educación nativa en el país y a publicar un informe con recomendaciones para mejorar la calidad de las instituciones educacionales, y la actuación académica de los estudiantes. El informe, titulado *"Indian Nations at Risk: An Educational Strategy for Action"* (Naciones Indígenas en Situación de Riesgo: una estrategia educacional para la acción), fue publicado en octubre de 1991 y explica por qué los indígenas están en situación de riesgo y qué se ha hecho hasta ahora para mejorar dicha situación. Entre las iniciativas seleccionadas por la Grupo de Trabajo está el proyecto *"Denver Indian Centre's Circle of Learning"* (Círculo del Centro de Aprendizaje Indígena de Denver). El Círculo de Aprendizaje proporciona servicios de educación preescolar y de padres a indios americanos de 87 tribus. Su currículo en educación de la primera infancia, basado en la cultura americana indígena, relaciona las actividades educacionales con las leyendas de las tribus. Como el proyecto se concentra en instrucción cultural, fomenta la autoestima, y los niños indios americanos que acuden al Círculo de Aprendizaje tienen un buen desempeño escolar. Más información acerca del libro puede ser obtenida de "Indian Nations At Risk Task Force", US Department Education, Maryland Avenue SW, Washington, DC 20202, FEU.

Francia: labor de promocion en la carcel

Con el apoyo de la Fundación, el proyecto *"Relais Enfants-Parents"* (REP) de Francia, está trabajando con niños y familias que viven separados debido al encarcelamiento de los padres. El proyecto tambien labora con instituciones, jueces, administradores y personal de prisiones. Recientemente, REP organizó una reunión de dos días en París con el tema "Niños, padres y cárcel", al que asistieron psicólogos, jueces, ministros y representantes de organizaciones interesadas. Por otra parte, REP ganó el décimo premio internacional *"La Croix l'Evénement"* por su labor en derechos humanos. El premio fue concedido

por el periódico del mismo nombre, cuyos lectores votaron por REP.

Guatemala: capacitando a mujeres

Una nueva área de trabajo ha sido recientemente anexada a un programa de desarrollo comunitario de larga trayectoria, que opera en un sector marginal de la ciudad de Guatemala. UNICEF ha comenzado un proyecto de atención infantil como parte del programa, con el apoyo de la Fundación, y con el objeto de organizar los servicios no formales de atención infantil en centros y hogares del área. El programa combinado, utilizando fondos de organizaciones nacionales e internacionales y administrado por un comité inter-institucional, se concentra en temas tales como capacitación en técnicas para mujeres, actividades generadoras de ingresos y mejoramientos de la infraestructura. El proyecto para la primera infancia capacitará a mujeres del lugar para la atención de grupos de niños en sus hogares. Las participantes aprenderán nociones básicas de estimulación temprana, salud y nutrición.

Utilizando lo que está disponible, México

Japón: bibliotecas de juguetes y libros

Se inicia un nuevo proyecto en beneficio de la gente de Okinawa, en las Islas Ryuku, al sur del Japón. Sus habitantes poseen un lenguaje y cultura que difieren del resto del país, estando históricamente más cercanos a China que a Japón. Los indicadores sociales también muestran un abismo entre las Islas y el resto del Japón: el ingreso per cápita alcanza sólo los dos-tercios comparado al del resto del país, el desempleo es tres veces más alto y las tasas de deserción escolar son las más altas del país. Sólo el 18 por ciento de los graduado de escuelas de Okinawa ingresan a la universidad, comparado con el 38 por ciento de todo el Japón. Los niños pequeños de Okinawa están en desventaja antes de entrar a la escuela pues no hablan japonés. Debido a esto, los padres juntaron fondos y crearon pequeñas bibliotecas de libros y juguetes en los años 60, las que fueron luego incorporadas en la Asociación de Okinawa de Bibliotecas de Juguetes y Libros para Preescolares. Con el apoyo de la Fundación, la Asociación fortalecerá la red de bilbiotecas comunitarias de base, mejorará el aprendizaje del japonés manteniendo la cultura y lengua tradicionales de Okinawa, y trabajará en mejorar las técnicas de crianza de los padres.

Malasia: difundiendo los hallazgos

Más de 250 participantes asistieron a una conferencia de tres días sobre "Niños: nuestro futuro", en Noviembre pasado. Organizada por la Facultad de Educación de la Universidad de Malasia, la conferencia fue diseñada para difundir los hallazgos del "Estudio sobre el Desarrollo del Niño Malayo", apoyado por la Fundación. El estudio cubrió el desarrollo físico, cognitivo, social, emocional y del lenguaje, así como la salud infantil, y combinó la investigación longitudinal y transverso-cultural con niños entre 3 y 6 años de edad. Durante la conferencia fue lanzado un libro que resume los resultados *"Child Development: Preschool Children"* el que fue bien recibido. También se escucharon comentarios favorables acerca de los documentos de discusión, las presentaciones plenarias y los talleres, lo que permitió a los participantes examinar el actual desarrollo físico y psicólogico de los niños en Malasia y proponer estrategias para su desarrollo futuro. Entre los participantes había diseñadores de políticas, profesionales, académicos y miembros de la prensa.

México: satisfaciendo necesidades en entornos urbanos

La mayoría de las familias urbanas de bajos ingresos, no tienen acceso a los servicios de atención infantil con base en la comunidad, y tampoco a servicios de apoyo donde puedan buscar consejo e información sobre temas relacionados con el desarrollo infantil. Para satisfacer las necesidades de tales familias, un conjunto de ONGS, en tres ciudades de México, han formado una red. La Fundación apoya a dos de esas ONGS – Enlace, Comunicación y Capacitación (ENLACE), con base en la ciudad de México, y Centro de Encuentros y Diálogos (CED), con base en Cuernavaca – en un nuevo proyecto para crear una red de organizaciones que se apoyen mutuamente. Este proyecto proporcionará capacitación y materiales de educación a centros de atención infantil basados en la comunidad, para los niños de familias de bajos ingresos, y ayudará a las organizaciones de vecinos a establecer y apoyar estos centros. Al finalizar los tres años del proyecto, ENLACE y CED esperan haber formulado guías para la acción política y recomendaciones dirigidas al gobierno local, para poder lograr el apoyo del sector público en el desarrollo de un sistema no formal de atención infantil en áreas urbanas.

Portugal: combatiendo el fracaso escolar

En Portugal existen cerca de 5.000 escuelas primarias que sólo cuentan con uno o dos maestros. Hay estudios que ha demostrado que mientras más pequeña sea la escuela y más aislada se encuentre, mayor es la tasa de fracaso escolar, llegando en algunos casos al 50 por ciento. El proyecto ECO ha

trabajado con escuelas de áreas desfavorecidas, con el fin de desarrollar métodos innovadores, orientados hacia la comunidad. Estos son diseñados para asegurar que los maestros y los padres se conozcan más a fondo, y trabajen juntos en beneficio de los niños. Desde comienzos de 1991, el equipo de ECO ha estado trabajando con maestros, comunidades, servicios de asistencia social y de salud, y con municipios locales con el fin de estimular la creación de asociaciones de padres que conecten 4 o 5 escuelas pequeñas. A mitad de año, se realizaron actividades en 24 de las 350 municipalidades del país, y muchas más están pidiendo participación. Los maestros reciben capacitación en servicio y están siendo movilizados para actuar como agentes de desarrollo comunitario. Las asociaciones organizan Días Distintos donde maestros y niños de varias escuelas se reúnen por un día, con actividades en común y capacitación. Los padres ayudan a organizar y a hacer funcionar los "días", de manera que se convierten en eventos para toda la comunidad.

Portugal: teatro de niños en el Algarve

El proyecto Radial, apoyado por la Fundación, ha producido un folleto para padres y personal de preescuela, en el Algarve, Portugal. El folleto, *"Teatro na Serra Algarvia"*, describe las diferentes etapas en el proceso de escribir y poner en escena una obra de teatro. Radial, operado por "In Loco", labora en pueblos aislados en el área rural de Algarve, al sur del Portugal, llegando a ellas a través de equipos de apoyo móviles. El proyecto también ayuda a los padres a construír y administrar centros infantiles y capacitarlos para que laboren como trabajadores paraprofesionales en atención infantil.

Sudáfrica: ¡juntémonos con música!

Los niños adoran la música y bailar. A pesar de que los maestros saben que los niños gozan y aprenden con la música, muchos vacilan en hacer sesiones de música porque se sienten limitados por su falta de habilidades, o están inseguros en cuanto a cómo organizar dichas sesiones. El *"Early Learning an Resource Unit"* – Unidad de Recursos y Aprendizaje Temprano – de Sudáfrica, ha producido una cinta grabada con canciones de niños y un folleto que la acompaña, para ser utilizados con grupos de niños pequeños. Un lado de la cinta consiste en canciones cantadas por un facilitador preescolar y niños, y el otro lado guía a los maestros en el uso de las canciones con sus niños. El folleto, que está primorosamente ilustrado, ofrece ideas a los profesores en cómo utilizar la cinta, qué actividad es posible con cada canción y cómo cada canción es importante en el desarrollo social y psicológico de los niños. Aunque las canciones en la cinta son fáciles de aprender y pueden ser cantadas sin instrumentos, los autores enfatizan que la cinta no fue desarrollada como un modelo para ser utilizado en las clases de música, sino para entusiasmar a los facilitadores preescolares a crear sus propias canciones basadas en sus propias necesidades. Se puede obtener más información de The Early Learning and Resource Unit, 37 Denver Road, Lansdowne, 7764 Sudáfrica.

Niños gozan y aprenden con la música, Sudáfrica

Venezuela: cooperación, participación y desarrollo

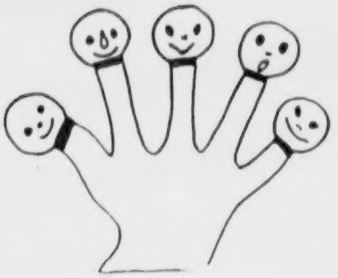
Los Centros Comunitarios de Aprendizaje (CECODAP) organizaron en noviembre de 1992, el último taller de su serie anual de talleres en Caracas, Venezuela. El taller tuvo por título

derecha: el logotipo de CECODAP, Venezuela

"Cooperación, participación y desarrollo para la proyección de programas comunitarios de atención al niño y al joven", y abarcó los temas: cooperación con el sector privado, cooperación internacional para el desarrollo y recursos para la cooperación. Entre los participantes se contaban personal de proyectos y representantes de varias agencias internacionales y organizaciones de Venezuela y otros países latinoamericanos, Norteamérica y Europa. Se publicará un informe del taller a la brevedad. Mientras, el informe final del taller del año anterior titulado "La atención preescolar en manos de la comunidad", fue publicado por Publicaciones Papagayo (CECODAP). Sin embargo, se trata de algo más que un informe; muchos de los documentos individuales y resúmenes de las discusiones tienen mucho interés por sí mismos. Esto por que exploran los temas tanto a nivel práctico como teórico de manera que pueden ser utiles a profesionales y a las personas con las cuales trabajan. CECODAP ha publicado también un folleto acerca de los derechos del niño. Titulado "Construyamos el camino", explica en palabras simples el Documento Internacional de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. El folleto toma cada derecho a la vez, preguntando qué podemos hacer y qué puede hacer la comunidad, y da consejos en cuanto a la promoción de los derechos del niño. El folleto está en español y más informaciones al respecto y sobre todas las publicaciones de CECODAP, se pueden pedir a CECODAP, Apartado de Correos 63171, Chacaito, Caracas 1067–A, Venezuela.

Temas de juego 1

Teatro en los primeros años: los títeres-guante



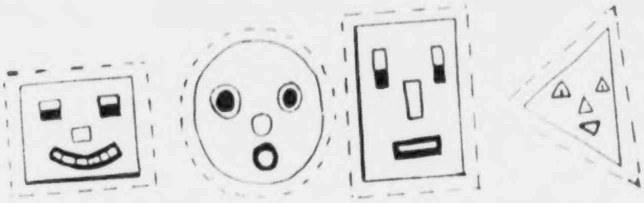
Los guantes pueden ser utilizados para hacer títeres que los niños pueden usar para contar sus propios relatos y obras de teatro. Para los niños más grandes, se puede hacer una cara diferente para cada dedo. Para los niños más pequeños, es probablemente mejor hacer sólo una cara colocada sobre el dedo índice.

Materiales: guantes, pedazos de género, cuerda, semillas, botones, pelo.

Instrucciones:

1. Rellene y ate las puntas de un guante viejo.
2. Dibuje los rasgos de una cara en las partes rellenas.
3. Se pueden usar pedazos de género, cuerda, semillas, botones y pelo para hacer las ropas, cuerpos, brazos y piernas.

Los niños más grandes podrán hacer sus propios títeres-guante y también los de los más pequeños. La utilización de los títeres estimula la creatividad y la imaginación de los niños. Además, los títeres estimulan la cooperación cuando los niños inventan relatos y tramas en conjunto.



Hacer títeres de guantes es una de las muchas ideas que aparecen en *Drama in the early years*, escrito y dibujado por Maureen R. Campbell y publicado por la University of the West Indies, Bernard van Leer Foundation Centre for Early Childhood Education, Jamaica.

Estas y muchas ideas como éstas, son el resultado de la experiencia de los padres o de las personas que trabajan con niños pequeños.

Temas de juego 2

Trabajando con materiales de desecho: tubos de agua

Estos juguetes de colores brillantes, realizados por personal de un proyecto en Israel, se pueden mover y hacer rodar en el suelo para estimular a los bebés a gatear, moverse y empujar.

Los juguetes son de fabricación sencilla y de materiales de desecho. Se necesitan botellas de plástico transparente, agua y pegamento. Para el relleno, cuentas de colores, cintas de plástico rizadas con un par de tijeras, figuras de animales recortadas de plástico de colores, etc. En realidad, cualquier cosa que sea pequeña y que brille.

Hay que lavar las botellas plásticas y sumergirlas para remover las etiquetas. Poner los objetos de colores dentro y llenarlas hasta la mitad de agua. Se puede añadir una gota de tinta, colorante de alimentos [illegible] el agua. Poner algo de pegamento alrededor y dentro del borde del cuello de la botella y atornillar la tapa fuertemente. Comprobar que el pegamento se ha secado completamente antes de pasar las botellas a los niños para que jueguen.

Este tipo de juguete ayuda a desarrollar las habilidades motoras básicas de los niños y a la coordinación visual-manual, y además los estimula a gatear.

Quisiéramos agradecer al equipo del proyecto "Educación de la Primera Infancia y de Padres en el Negev", Sderot, Israel, por compartir esta idea. Nos gustaría mucho recibir ejemplos, pinturas o dibujos de juguetes y materiales de juego que Ud. o su grupo ha desarrollado, junto con una corta descripción de cómo se fabrican y su objetivo, de manera que podamos compartirlos entre todos.

Informe desde el campo

El proyecto "Pacomín": cambiar la cara del barrio Ezequiel Zamora

Este artículo es una adaptación de uno aparecido en la revista venezolana "Aula Abierta" No. 21, de Abril-Junio, 1992. "Aula Abierta" es publicada en español, y trata temas relacionados con la preescuela, la escuela básica y educación especial. Este artículo habla del proyecto "Pacomín", apoyado por la Fundación, y administrado por la organización comunitaria Fundación para la Atención Integral de la Infancia [illegible]

El barrio Ezequiel Zamora es el sector escogido para iniciar el programa, dadas la carencias detectadas en el sector. La comunidad, situada al noreste de Punto Fijo, nació por invasión de terrenos privados hace seis años, y cuenta hoy con más de 800 familias, con una población infantil de 1.600 niños menores de 7 años.

Propuesta programática

El programa se propone el mejoramiento y enriquecimiento de las prácticas educativas y de crianza de los padres, así como el mejoramiento de las condiciones de salud y el desarrollo psicológico y social de los niños. Para lograrlo, es indipensable mejorar las condiciones de vida en el barrio, lo que implica la organización y participación de las asociaciones de vecinos. Con este respaldo, una educadora que coordina un grupo de paraprofesionales, junto al apoyo técnico de profesionales, darán forma al programa.

Áreas del programa

Educación Preescolar: actividades que respeten los patrones culturales de las familias y contribuyan al bienestar y desarrollo de los niños. Capacitación de madres, que abarca aspectos cognitivos, del lenguaje, emocionales. Se trabajará en grupos e individualmente.

derecha: la carencia de un local separado no es obstáculo para que la comunidad comience una preescuela

abajo: uno de los niños del barrio en un centro de atención infantil

Salud: evaluación del estado de la salud física y bucal de los niños, controles, atención primaria, educación en salud, higiene y saneamiento ambiental, entre otros temas.

Nutrición: lactancia materna, evaluación de peso y talla de los niños, suplementos nutricionales, curvas de crecimiento, educación y orientación en alimentación.

Cuidado Diario: según las necesidades de las madres y las posibilidades del programa, se desarrollará un servicio de cuidado a cargo de los promotores, los que realizarán actividades educacionales y recreativas en horarios limitados.

Desarrollo Psicológico: capacitación de madres y promotores para aumentar los niveles de interacción con los niños, y mejorar la comunicación con ellos. Orientación educativa para favorecer el desarrollo psicológico de los niños, con énfasis en el fortalecimiento de la autoconfianza.

Orientación Legal: orientar a las personas de la comunidad acerca de las gestiones de documentos referentes al nacimiento de los niños, a su propia identificación personal y a los derechos de la familia. Coordinación con los organismos competentes.

Entre los criterios básicos que orientarán la Evaluación del programa están:

1. el desarrollo cogestionario con la comunidad de recursos y acciones para mejorar las condiciones de la familia y los niños menores de 7 años, en las áreas ya mencionadas. Ello ha de referirse tanto en los indicadores de prestación de servicios como en las curvas de desarrollo e índices de salud.

2. La promoción en las familias de las capacidades para identificar sus necesidades, evidenciadas en la aceptación del programa, grado de satisfacción de los usuarios, incorporación de prácticas educativas en la vida familiar.

3. El apoyo y fortalecimiento a las organizaciones comunitarias en sus capacidades para desarrollar sistemas de auto-ayuda, evidenciado en los indicadores pertinentes.

4. El promoción y el dar a conocer la filosofía del programa para convocar el interés y recursos de las organizaciones institucionales como privadas, y de los profesionales.

Infancia, familia, pobreza: talleres de consulta en Venezuela

* Infancia Familia Pobreza Alternativas de Atención

derecha: el Ministro de Educación se dirige a los participantes del taller en Caracas

centro: el diseño utilizado por el Ministerio de Educación para su programa Infancia, Familia, Pobreza

abajo: juegos al aire libre del proyecto Pacomun de Venezuela

Debe existir una permanente y sistemática coordinación y cooperación entre las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales involucradas en los programas de desarrollo de la primera infancia. Esta es la clara lección que ha surgido de una serie de siete talleres* realizados en Venezuela.

Los talleres, que tuvieron lugar durante un período de 20 meses, fueron organizados por el Departamento de Educación Preescolar del Ministerio de Educación. Seis tuvieron lugar en diferentes regiones del país, y entre los participantes había personal del ministerio y profesionales y administradores de programas, tanto gubernamentales como no gubernamentales. Apoyados por la Fundación, los talleres fueron una respuesta al problema del creciente número de niños pequeños que están sufriendo los efectos de un clima económico en deterioro.

Las primeras seis semanas estuvieron dedicadas a descubrir qué es lo que está pasando exactamente en el país con la educación no formal para la primera infancia: en establecer quién trabaja en el campo y dónde están trabajando; en definir el tipo de colaboración que se necesita entre todas las agencias y las organizaciones locales, para implementar un programa a nivel nacional; en determinar, respecto a la promoción, cómo se puede abogar mejor por los intereses de los niños pequeños. Todo estuvo concentrado en la activa participación de los padres y sus organizaciones y comunidades en la educación no formal. Un enfoque muy directo caracterizó estos talleres: los participantes combinaron y evaluaron tanto las experiencias concretas como las opiniones informadas. Lo consiguieron respondiendo a preguntas tales como "¿Qué experiencias de aprendizaje han desarrollado los programas no formales para permitir que los niños ingresen a la escuela primaria con mayores esperanzas de éxito?", y "¿Cuáles son los problemas en financiar programas no formales y cuáles son las soluciones a dichos problemas?".

El resultado fue la compilación de una gran cantidad de información acerca de temas tales como: las características de los programas de educación para la primera infancia que tiene éxito; sus limitaciones; la organización para la participación de la comunidad; la capacitación de aquéllos que participan en tales programas.

El séptimo y último taller, se realizó en Caracas en junio pasado. Entre los participantes se contaban delegados de los seis talleres previos, así como representantes de Chile, Colombia y Guatemala. Los objetivos eran determinar procedimientos para reforzar la cooperación inter-institucional, e identificar maneras de incrementar la cobertura de programas educacionales no formales a través de Venezuela.

En tres días de deliberaciones se produjeron detalladas recomendaciones, que fueron aceptadas por el Ministerio de Educación, al ser presentadas. A continuación, un resumen.

- Reconociendo que el sector formal no puede satisfacer todas las necesidades de los niños de las comunidades desposeídas, el Ministerio acepta y establece el papel del sector no formal.
- El Ministerio crea las oportunidades y los mecanismos fundamentales para asegurar que el sector no gubernamental pueda participar tanto en la implementación de todos los aspectos de los programas, como en la determinación de las formulas de políticas futuras.
- El Ministerio asegura la provisión de suficientes recursos de todo tipo para permitir al sector no formal alcanzar los objetivos arriba mencionados.

Los participantes también llamaron a las siguientes acciones concretas:

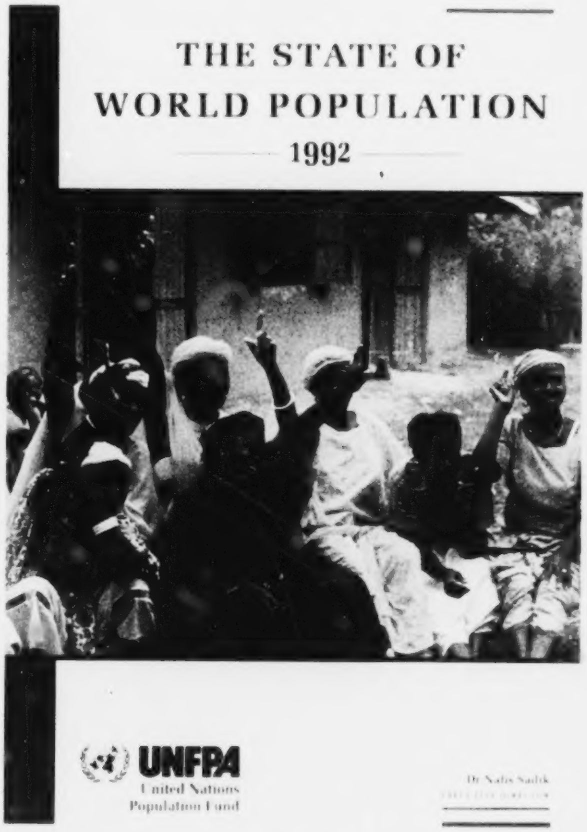
- Que el Ministerio de Educación organice una reunión en el plazo de 31 días, con todas las agencias pertinentes para continuar trabajando en el plan de acción nacional, y
- Que sean establecidos o fortalecidos los procesos y mecanismos a nivel local, para permitir a los grupos regionales colaborar con el Ministerio tanto en la política como en hechos prácticos tales como la provisión de recursos adecuados.

El Ministerio de Educación, al haber tenido el suficiente atrevimiento como para organizar estos talleres, ha iniciado procesos de consulta y colaboración de gran relevancia. Este enfoque podría contribuir mucho a permitir el movimiento cuidadosamente planeado desde los pequeños proyectos locales hacia un programa nacional.

La Situación de la Población Mundial en 1992

El informe *El Estado de la Población Mundial en 1992* esta publicado en ingles, frances, español y arabe, y se puede pedir a UNFPA/United Nations Population Fund, 220 East 42nd Street, Nueva Yok, NY 10017, EEUU.

Recientes proyecciones sobre la población, realizadas por las Naciones Unidas, revelan que en las próximas cuatro décadas el mundo enfrentará el crecimiento más rápido de la historia humana. Esto involucra a la pobreza y miseria generalizadas y a los sistemas económicos y políticos ajenos a poner límite al crecimiento. En conjunto, representan la más seria amenaza al medio ambiente local y global desde que la especie humana evolucionó.



La necesidad: una acción inmediata y decisiva

Existen los recursos para eliminar la pobreza, para alcanzar un desarrollo social y económico significativo para la mayoría del mundo; para proteger al medio ambiente, y al mismo tiempo, mantener las comodidades y ventajas que la tecnología moderna ha traído. Se ha avanzado lo suficiente como para demostrar de que sí se puede hacer; es necesario para protegernos a nosotros mismos y a las generaciones futuras. Para hacerlo, el informe llama a una inmediata y decisiva acción para equilibrar la población, el consumo y los modelos de desarrollo.

La Situación de la Población Mundial en 1992, informe publicado por el Fondo de la Población de las Naciones Unidas (FPNU) se concentra en el papel jugado por los temas relacionados con la población acerca de los problemas mencionados, y en sus posibles soluciones. Proporciona cifras y da cuenta de todos los factores que se esconden tras ellas, incluyendo la relación entre la población y el crecimientoe económico, el acceso a la atención médica, la planificación familiar, existencia de agua y alcantarillado, la educación de la mujer, la alfabetización, los derechos de propiedad, el acceso al mercado de trabajo y el desarrollo desigual que provoca la migración.

Población y desarrollo sostenido

Todo lo anterior demuestra tener un impacto en la mantención del desarrollo. Es por ello, sugiere el informe, que el poner atención a los problemas de la población puede ayudar a eliminar la pobreza absoluta, a sostener el crecimiento económico y a alcanzar el equilibrio ecológico. El informe señala que los recursos mundiales son suficientes para el desarrollo sostenido del planeta, siempre que se utilicen cuidadosamente. Las prioridades son: mejorar la situación del 1.1 billón de personas más pobres del mundo; satisfacer las legítimas aspiraciones de 3 billones de personas,que no son ni ricas ni muy pobres, cortar con el costo ecológico del desarrollo y distribuir sus beneficios más equitativamente.

Crecimiento más equilibrado

El terminar con la pobreza absoluta, mejorar la salud y la educación, y mejorar la situación de las mujeres, contribuirá a un crecimiento más lento y equilibrado de la población. El informe enfatiza que no podrá haber desarrollo sostenido sin el desarrollo de la mujer, porque es ella la que más contribuye al desarrollo de los niños; las condiciones nutritivas y de salud de la mujer durante el embarazo y el amamantamiento, afectan la salud y el crecimiento del feto y del niño; la educación y conocimientos de la mujer, como su nivel de control sobre los recursos familiares, determinan la nutrición de los niños, su desarrollo mental y físico. Estos factores determinan su éxito en los estudios, y su salud y productividad años más tarde. Es por eso que garantizar a las mujeres el igual acceso a la educación, debería ser prioridad número uno. De igual forma, si la mujeres tienen acceso a una mejor educación, atención de salud, a la planificación familiar, y a un trabajo con un sueldo justo, se aumenta el ingreso familiar y se reduce el tamaño de la familia. Y esta reducción de la familia puede hacer una explícita contribución a una mejor educación,

salud y nutrición: los niños de familias pequeñas son más sanos y mejor nutridos, y obtienen mejores resultados escolares que los niños de familias más grandes.

El informe señala que un desarrollo equilibrado entre áreas rurales y urbanas, y entre los países, es el componente esencial para el desarrollo sostenido. Un desarrollo desequilibrado conduce a la migración de gente que va en busca de mejor vida. Se migra de áreas de tierra no cultivable a distritos con tierra cultivable; del empobrecido campo a las ciudades; de países con gran desempleo a países donde hay trabajo. En los países en vías desarrollo existe aún cierta migración entre áreas rurales. Sin embargo, la mayoría de los migrantes van a pueblos y ciudades. Las áreas urbanas crecen, por lo tanto, no sólo por el aumento de su propia población sino también por los migrantes.

Pueden haber cambios espectaculares en los patrones de fertilidad en un corto plazo. En 1965 una mujer tailandesa común tenía 6.3 niños. En 1987 sólo 2.2. El acceso a la educación y a la planificación familiar jugaron un papel clave en este descenso (foto tomada de La Situación de la Población Mundial en 1992)

Crecimiento urbano

Las ciudades modernas presentan un desafío aún mayor al desarrollo económico sostenido. No producen nada o casi nada de su propio alimento, combustible y agua; utilizan enormes cantidades de energía y materias primas; generan vastas cantidades de desechos sólidos y peligrosas concentraciones de contaminantes de agua y aire. En muchos países en vías de desarrollo, el precipitado avance del desarrollo urbano ha sobrepasado los intentos de proporcionar habitación, agua, alcantarillado y caminos, y ha producido poco de los esperados beneficios.

Una cantidad creciente de emigrantes están asimismo cruzando las fronteras, hacia paíse desarrollados, y aumentando la migración hacia países en vías desarrollo. Aunque la migración internacional puede traer beneficios para ambos países – el de origen y el adoptado – ha estado creando tensiones en varias partes del mundo. Pero las tendencias actuales de la población aumentarán la presión por emigrar. Por otra parte, además del aumento de la migración laboral, ha habido un alarmante incremento de refugiados en el mundo en los últimos quince años. El informe señala que la migración internacional se está convirtiendo rápidamente en uno de los principales temas de los años 90.

La explosión simultánea de la población y del consumo per cápita tiene un impacto significativo. La explotación excesiva de los recursos tanto renovables – como agua, tierra y flora – y los no renovables – como minerales y comustibles fósiles – impondrán severas presiones al desarrollo y constituirán una significante amenaza para su mantenimiento. Un crecimiento más lento de la población, y poblaciones más pequeñas, contribuirán a la mantención del desarrollo por el lento crecimiento de la demanda de recursos y el lento crecimiento de la producción de desechos y agentes contaminantes.

El informe plantea que lograr la disminución del crecimiento de la población, significa mucho más que promover la planificación de la familia. Precisa de un enfoque integral, de avances en la atención de la salud preventiva y curativa; de educación; de la situación de la mujer y su acceso al mercado de trabajo, complementado con la planificación familiar. Sólo un enfoque centrado en el ser humano puede proporcionar la clave para un desarrollo sostenido y equilibrado. Los temas de la población, como elementos esenciales de estrategias para el desarrollo sostenido, deberían estar integrados en cada aspecto de la investigación, las políticas y los programas a todo nivel.

Si demoramos la implementación de las medidas que retarden el crecimiento de la población, los costos serán altos con respecto a un substancial crecimiento adicional y al relacionado descenso en la calidad de vida. La escala del crecimiento adicional depende completamente de la acción futura. La experiencia de las últimas dos décadas ha demostrado que los patrones de fertilidad pueden cambiar en tan corto tiempo como una década, y que las políticas y los programas dirigidos pueden ser altamente efectivos en estimular el cambio.

La Situación de la Población Mundial en 1992: algunas cifras

- La población mundial, cerca de 5.5 billones de personas a mediados de 1992, alcanzará los 6 billones en 1998
- En la próxima década, la población mundial aumentará un promedio de 97 millones de personas anualmente, el promedio más alto en la historia
- Casi todo el crecimiento demográfico tendrá lugar en Africa, Asia y América Latina, pero más de la mitad de él se producirá en Africa y el sur de Asia
- La más plausible proyección del crecimiento de la población implica casi la duplicación de la población mundial, con 10 billones de personas en el 2050
- En 1950 sólo 29 personas de cada 100 vivían en las ciudades; en 1990 se multiplicaron en un 45 por ciento
- En 1990, el 63 por ciento de la población urbana mundial vivía en países en vías de desarrollo
- En los países en vías de desarrollo el crecimiento demográfico es responsable por cerca del 79 por ciento de la deforestación, el 72 por ciento de la expansión de terrenos cultivables y el 69 por ciento del crecimiento en números de especies vivas
- Cerca de un 83 por ciento del crecimiento de la población en la próxima década tendrá lugar en áreas urbanas
- 70 millones de personas de países en vías de desarrollo están trabajando – legal o ilegalmente – en países más desarrollados
- De 2.8 millones de personas buscando asilo en 1976, se subió a 17.3 millones en 1990, con cerca de 1 millón de personas buscando asilo en otro país cada año
- Se espera que el número de refugiados por daños al medio ambiente (no pueden sobrevivir en sus áreas) aumentará en los próximos 35 años
- La proporción de pobres ha bajado en muchas partes del mundo, pero los números absolutos de pobres, analfabetos y desnutridos han ido en aumento

UNICEF: La Situación de los Niños en el Mundo, 1992

En medio de un orden mundial que se transforma, el último informe de UNICEF sobre la "Situación de los Niños en el Mundo" llama a concentrarse en temas "que tienden a ser ignorados", y por la inclusión de "voces que normalmente no se escuchan" en el debate. Dice el informe, "es, especialmente, un llamado a incluir esas voces silenciadas por la pobreza y el analfabetismo, por aquéllos que son silenciados por los efectos de la desnutrición y las enfermedades previsibles, por aquellas que son silenciadas por haber nacido mujeres, y por los muchos millones que son silenciados por la muerte, casi antes que sus vidas hayan empezado".

El informe llama a la comunidad mundial a actuar sobre 10 proposiciones, en las cuales se pide el acabar con la pobreza absoluta de un cuarto de la humanidad, temas que deberían ser prioritarios en el planeamiento de un nuevo orden mundial, junto con los temas de la preservación de la paz y la protección del medio ambiente.

Las proposiciones abogan, entre otros temas, para que los intentos por promover y proteger el crecimiento y desarrollo de los niños, tengan prioridad en la asignación de recursos de la sociedad. Otra proposición subraya que el fracaso en combatir la desnutrición, las enfermedades evitables y el analfabetismo hará más difícil la reducción de la tasa de crecimiento de la población. Enfatizan la necesidad de garantizar las inversiones básicas para la gente – financiadas a nivel nacional e internacional – la necesidad de enfrentar la deuda externa, la ayuda económica y el comercio de manera que la gente de países en desarrollo pueda tener una vida decente, abogan por la desmilitarización, la necesidad de oponerse a la discriminación racial y de género, y la necesidad de asegurar que las mujeres tengan el conocimiento, los medios y el derecho a planificar el número de sus embarazos y sus intervalos.

El informe apunta que el aumento tanto del compromiso político como de la movilización social por lo niños en los últimos años, "sugieren una esperanza razonable de que las necesidades y derechos de los niños del mundo (...) tendrán un lugar en la planificación del nuevo orden mundial que está surgiendo ahora".

El estado mundial de la infancia 1992, Oxford/New York, Oxford University Press, para UNICEF, 1991. ISBN 0 19 262228 5. Precio: US$ 7.50

2117

Fundación Bernard van Leer

Boletín Informativo

Número 7 julio 1993

El texto que aparece en este boletín informativo pueden ser reproducido indicándose su fuente – La Fundación Bernard van Leer – sin permiso, siempre que sea distribuido sin valor comercial. A menos que se indique lo contrario, todas las fotografías son cortesía de los respectivos proyectos.

ISSN 0921 – 593X

Fundación Bernard van Leer
Apartado Postal 82334
2508 EH La Haya
Países Bajos
Tel: (070) 351 20 40
Telefax: (070) 350 23 73

Sobre la Fundación

La Fundación Bernard van Leer, que lleva el nombre de su fundador, es una institución filantrópica internacional y profesional, con sede en los Países Bajos. Los ingresos de la Fundación provienen de Grupo de Compañías Van Leer, empresa industrial multinacional de la cual la Fundación es su principal accionista beneficiaria. La Fundación fue creada en 1949 con amplios objetivos humanitarios. Desde la década de los años sesenta, la institución se ha concentrado en desarrollar iniciativas de bajo costo y basadas en la comunidad, en el campo de la atención y educación de la primera infancia para niños marginados social y culturalmente, desde su nacimiento hasta los ocho años de edad.

La Fundación proporciona apoyo financiero y asesoría profesional a entidades gubernamentales, académicas y voluntarias que organizan proyectos que permitan que niños marginados se beneficien plenamente con oportunidades de desarrollo social y educacional. En la actualidad la Fundación apoya cerca de 130 proyectos en alrededor de 45 países en desarrollo e industrializados. La diseminación, adaptación y reprodución de los resultados exitosos de los proyectos son de primordial importancia para la labor de la Fundación. La institución no otorga donaciones a personas individuales, ni presta apoyo general a organizaciones. Tampoco proporciona donaciones para realizar estudios, investigaciones o viajes. No hace donaciones en apoyo de solicitudes públicas. Según lo establecido en sus estatutos, la Fundación da preferencia a países donde el Grupo de Compañías Van Leer está establecido.

Consejo Directivo

J. Kremers (Países Bajos), Presidente; P. Zusman (Israel), Vice-presidente; Sra. M.C. Benton (Estados Unidos); W.H. Brouwer (Países Bajos); W.W. Cross (Estados Unidos); V. Halberstadt (Países Bajos); H.B. van Liemt (Países Bajos); P.J.J. Rich (Francia); I. Samrén (Suecia)

Administración

Dr M.C.E. van Gendt, Director Ejecutivo

Alambama (EEUU): desarrollando ojetivos

La Federation of Child Care Centers of Alabama, (FOCAL), decidio que una de sus aspiraciones para 1991 era desarrollar algunos objetivos educacionales para los niños. Para hacerlo, llevo a cabo una serie de reuniones con padres, maestros y administradores, pidiéndoles articular sus conceptos acerca del tipo de niños que querian desarrollar, asi como la visión de si mismos para el desarrollo de estilos de vida productivos. Aqui reproducimos unos pocos fragmentos de las muchas respuestas que aparecen en el informe. Si hay otro proyecto que haya realizado una actividad similar, enviennos por favor sus resultados, de manera que podamos compartirlos.

Principios generales

- realizar actividades que permitan exitos
- creemos que la enseñanza de la autodisciplina juega un importante rol en los objetivos educacionales de todos
- desarrollar la autoestima y enseñar a ser responsables
- involucrando a los padres y a los niños
- demostrar aprecio por los padres y estimular su cooperacion
- comunicarse efectivamente con los padres, invitándolos a expresar sus deseos para si mismos y para sus hijos
- organizar mas talleres para padres, de manera que puedan asumir, con derecho propio, sus roles de primeros educadores de sus hijos
- proporcionar a los padres información acerca de los efectos de la television
- tener mas contacto con las familias de los niños a través de visitas al hogar y el involucramiento de la comunidad, para poder entenderlos mejor

Fundación
Bernard van Leer

Boletín Informativo

Numero 8 marzo 1994

Transición

¿fué abrazada y se sintió bienvenida por su primera profesora? (Chile)

¿Recuerda Ud. lo que sintió cuando ingresó por primera vez a la escuela? ¿Fué una experiencia feliz? ¿Estaba excitado por todas las oportunidades que se le ofrecían? ¿Se llevó bien con sus nuevos compañeros? ¿Fué abrazado y bienvenido por su primer profesor? ¿O se asustó y se puso ansioso debido a esta inédita experiencia? ¿Encontró la sala nueva y el edificio abrumador? ¿Sabía cómo jugar con los otros niños? ¿Recuerda a su maestro como a una persona inmensa y todopoderosa que empleaba palabras desconocidas y que le pedía hacer cosas que Ud. ignoraba?

Es muy fácil, para nosotros los adultos, olvidar los temores y ansiedades que tuvimos de niños. Y no siempre nos damos cuenta como aquellos primeros días y meses en la escuela pueden afectar nuestras futuras carreras. La 'Asociación de Programas Educacionales' de Escocia, (Reino Unido) se ha basado en las dificultades potenciales de la transición a la 'formalidad relativa de la escuela' porque, como los evaluadores del proyecto afirman, 'muy a menudo, la experiencia de ingresar a la escuela puede ser el principio de un proceso en el cual los niños sienten, cada vez más, que la escuela es algo irrelevante para sus vidas' (ver pag. 7).

Prevención de la deserción y la repetición

Los delineadores de las políticas, los educadores y los padres de todo el mundo están preocupados por esta aparente 'irrelevancia': el desempeño de los niños es mediocre, son reprimidos, parecen aburridos y carentes de motivación, muchos abandonan la escuela sólo parcialmente alfabetizados y sin ningún interés por lo que se denomina 'educación'. Estos resultados representan una enorme pérdida para los individuos implicados así como para la sociedad global. La deserción escolar y la repetición de cursos son costos que pocas sociedades pueden

En este Numero

Transicion

Las mujeres y la atencion infantil

La cambiante estructura familiar

Brasil: educadores populares com corpos calado

Nicaragua: la nota de los 'Cipotes'

Television infantil en Venezuela: buscando el cambio pagina 29

Argentina: un etorno alternativo para el desarrollo infantil

Mexico: el promotor como puente entre culturas

America Latina: *Estodo de la practica*

Suenos golpeados. Unos recursos: paginas 33 y 34 - 36

PS 026631

permitirse. Sin embargo, una atención cuidadosa a tres aspectos del sistema educacional, particularmente en las etapas iniciales, podría ayudar a detener este derroche de recursos. Un aspecto es la preparación de los niños para la escuela; el segundo es la preparación de las escuelas para los niños, especialmente si el aprendizaje se hace más apropiado, y el tercero es implicar a los padres.

Acompañando este artículo vienen algunos ejemplos de programas diseñados para facilitar la transición de los niños al sistema de escuela formal, y que tienen en común los tres rasgos ya señalados. En Israel , actividades enriquecedoras para niños pequeños les ayudan a superar sus temores y ansiedades. En Escocia (ver pag. 7) existen programas previos específicos realizados por escuelas primarias.

¿Qué necesitan aprender los niños ?

En este artículo damos un vistazo a los conceptos fundamentales que afectan la etapa de transición, basándonos en experiencias y hallazgos que proceden de fuentes variadas. ¿Qué se espera de los niños cuando asisten a la escuela? En vez de concentrarse en el aprendizaje usual de letras y números, habilidades motoras y otras, es útil fijarse en lo que los niños requieren para poder aprender. El recuadro de esta página enumera algunas características específicas relacionadas con el aprendizaje: confianza, curiosidad, persistencia, autocontrol, capacidad relacional, habilidad para comunicar y cooperación. Los autores de 'Head Start' consideran estos elementos como algo mas básico que el conocimiento de letras y números: 'es el conocimiento de cómo aprender'. Un enfoque diferente se ha tomado en un proyecto de Chile, donde tres tipos de transición se han identificado: de la cultura popular a una cultura más universal o dominante; cambio en el rol del niño; y la transición de una cultura oral a una literaria. Todos estos elementos comprenden un espectro muy amplio de aptitudes y habilidades que necesitamos adquirir en nuestra infancia, y todos ellos están más relacionados con una conciencia cultural, social y de comprensión que con habilidades cognitivas.

Escuelas como 'bancos' de ideas e informaciones

Desgraciadamente, encontramos con frecuencia que las escuelas utilizan un proceso de educación que Paulo Freire ha llamado 'de banco', el que trata de depositar ideas e información en oyentes pasivos[1]. Este concepto se aclara cuando nos enteramos que los tests realizados a los alumnos de escuela primaria, en un pueblo de México, mostraron que 'las escuelas primarias no enseñan a sus estudiantes cómo aplicar lo que han aprendido a las circunstancias cotidianas'[2]. Y esto ocurre no sólo a nivel de escuela primaria: una investigación realizada en las universidades más destacadas de Estados Unidos descubrió que, cuando a los estudiantes se les hicieron preguntas en formas distintas – un 70 por ciento eran incapaces de responder a pesar de conocer la información. Los estudiantes no pudieron aplicar la información porque nadie les enseñó a hacerlo[3]. De acuerdo a los evaluadores del proyecto escocés mencionado con anterioridad, el objetivo de la educación es la obtención de una conciencia crítica y una ciudadanía activa, y para conseguir pensadores competentes y estudiantes activos, los niños necesitan ayuda para reconocer que la escuela es un emplazamiento social diferente del hogar[4].

La gente que diseñó el programa 'Head Start' en Estados Unidos, reconoció que todos los niños, sin excepción, necesitan la experiencia del éxito. Los hijos de los pobres 'necesitan muchas más experiencias de éxito para reemplazar los frecuentes patrones de fracaso insatisfactorios y frustrantes.' Por lo tanto advirtieron que los programas para niños pequeños 'deben dar la máxima importancia a las oportunidades para que los niños triunfen en lo que están haciendo'[5]. En otras palabras, la consideración más importante es la motivación para ayudar a los niños a hacer el mejor uso de las habilidades que poseen. Dos importantes aspectos de esto último es que para los niños sea placentero aprender, y que su autoestima sea reforzada al sentirse 'aprobado y afirmado por adultos incluso cuando cometen los inevitables errores que son inherentes al proceso del crecimiento'.

Saber como aprender

Características específicas relacionadas con el aprendizaje escolar

Confianza: sentido de control y manejo del propio cuerpo, conducta y mundos, el niño siente que él o ella tiene posibilidades de triunfar en lo que emprenda, y que los adultos serán una ayuda;

curiosidad: sentido de que el descubrimiento de las cosas es positivo y placentero,

intencionalidad: el deseo y la capacidad de lograr algo, de actuar con...

persistencia: esto está claramente relacionado con un sentido de competencia, de ser efectivo,

autocontrol: la habilidad de modular y controlar las propias acciones en formas apropiadas a la edad, un sentido de control interno

conexión: la habilidad de conectarse con otros basada en un sentido de ser comprendido y de entender a otros

capacidad de comunicar: el deseo y la habilidad de intercambiar ideas verbalmente, sentimientos y conceptos con otros. Esto está relacionado con un sentido de confianza en los otros y de placer en comunicarse con otros, incluso con adultos,

cooperación: la habilidad de equilibrar las propias necesidades con las de los otros en actividades de grupo.

Estas características equipan a los niños con un 'alfabetismo escolar' mas básico que el conocimiento de letras y números. Es el saber como aprender.

'Heart Start'. Zero to Three, National Center for Clinical Infant Programs. Arlington, VA, EE.UU, (1992)

¡Bienvenido al taller! A los niños que se entusiasman por asistir a clases casi siempre les va mejor. La ilustración está tomada de 'Descubramos nuestra forma de ser y nuestra manera de vivir' producido por el Ministerio de Educación de Chile.

¡BIENVENIDOS AL TALLER!

Manteniendo a los padres alejados

No todas las escuelas son acogedoras: cuando comenzó el proyecto Asociación Educacional en 1983, 'muchas escuelas en Glasgow, incluyendo aquella donde el proyecto tenía su base, ponían avisos que pedían a los padres presentarse ante el director antes de hablar con otros miembros del personal 'por Orden del Director de Educación'. Estos avisos han desaparecido, pero en formas más sutiles permanecen actitudes que aún mantienen alejados a los padres.'[6]. Los evaluadores del proyecto ubican el origen de esta actitud en los años 1980, cuando la asistencia a clases se volvió obligatoria y las escuelas y profesores se convirtieron legalmente in loco parentis. 'Después de haber estado a cargo de la socialización de sus hijos, los padres hoy en día son vistos como consumidores secundarios de un servicio educacional'. En forma similar, Zigler y Muenchow nos recuerdan que en los sesenta 'algunos expertos recomendaban la separación de padres e hijos como un antídoto de la privación medioambiental'. Aunque tales actitudes sin duda aún existan hoy día, hay afortunadamente un gran número de opiniones que comprenden el rol que juegan los padres en la educación de sus niños y también que este rol es importante en la transición hacia el sistema de escuela formal.

Educación o aprendizaje

Sin embargo ¿es educación la palabra correcta? Sabemos casi instintivamente, que el aprendizaje sucede en todo momento a nuestro alrededor. El ejemplo del proyecto 'Escuelas Aisladas de Portugal' demuestra como individuos e instituciones en la comunidad local colaboran para asegurar que todas y cada una de las facilidades sean accesibles para el aprendizaje, no importando si son oficialmente educacionales o no. Sin embargo, tenemos la tendencia a usar el concepto de 'educación' sólo para aquellas actividades que tienen lugar dentro de emplazamientos educacionales formales, los que son etiquetados como escuelas o colegios. Y también tenemos la tendencia a creer que 'educación' es lo que hacen los profesores y sólo los profesores. Pero la experiencia de numerosos países nos muestra que son los padres y la comunidad los que tienen mayor influencia sobre los niños, y que donde los programas educacionales son desarrollados en colaboración con los padres y tomando en cuenta el ambiente local, los niños se sienten más motivados y se desempeñan mejor. Esto es particularmente lo ocurrido con programas que están designados a facilitar la transición de los niños a la escuela primaria.

Los niños pasan por muchas transiciones en sus cortas vidas. Durante cada una de estas, pueden sentir ansiedad y temor debido a los cambios de escenario, actividades y de la gente que los rodea. Un niño que ha asistido a la preescuela puede que se desempeñe mejor en la transición a la escuela primaria que un niño que ha estado en casa, pero no obstante niños pequeños pueden tener un espectro limitado de experiencias positivas y menos estratégias para salir del paso. Sue Bredekamp sugiere cuatro elementos claves que pueden ayudar a aliviar el estrés y garantizar una transición exitosa para los niños pequeños y sus familias.

- Asegure la continuidad de los programas proporcionando currículos adecuados de desarrollo para todos niveles de edad, en todos los medios educacionales
- Mantenga comunicación y cooperación permanente entre el personal de los diferentes programas
- Prepare a los niños para la transición
- Comprometa a los padres en la transición[9]

El rol de los padres en la transición es crucial: ellos son, para sus niños, bases de continuidad en un mundo cambiante y lleno de tensiones. Aunque no debemos olvidar que la transición a la escuela primaria también tiene tensiones para los padres: ver como sus hijos pequeños dan este paso hacia la independencia puede ser difícil, especialmente si

los primeros maestros Madre maestra Padre Maestro

está combinado con el recuerdo de malas experiencias de los propios padres. El proyecto en Acre, Israel, muestra gráficamente como 'esto fue sin duda una época de transición también para los padres. Llenos de temor y ansiedad los padres de niños mayores fueron los más vocingleros: nada se había hecho previamente, ni siquiera emocionalmente, para preparar a sus hijos a entrar a la escuela'. Preparando a los niños para la escuela.

¿Qué efectos tienen en los niños los programas diseñandos para prepararlos para la escuela primaria? Zigler y Muenchow dejan en claro que 'Head Start' 'es meramente una herramienta importante para preparar mejor a los niños y sus familias a relacionarse con un medio difícil: no los vacuna contra todos los males sociales que amenazan a las familias americanas'[10]. El estudio complementario que se adjunta (Escocia, pag. 7), demuestra que, estadísticamente, los niños de medios desposeídos avanzaron hacia los estándares nacionales en lo que al éxito académico se refiere, pero si se comparan con sus pares de clase media, sus logros académicos siguen siendo bajos. Pero esa es solo parte de la historia: los niños no tuvieron que repetir cursos; hubo menos posibilidades de que fueran enviados a la edcucación especial; tuvieron más probabilidades de permanecer en la escuela y menos posibilidades de desertar. En Portugal, los niños estaban entusiasmados de asistir a la escuela. En Zimbabwe, los niños 'hablaban con confianza'; en Escocia, los niños leían más.

También para los profesores la preparación previa y los programas de transición pueden tener efectos positivos. Cuando un programa es hecho con un espíritu de colaboración y en forma no amenazadora, ellos cooperan felizmente con los padres y encuentran que aprender más acerca de los niños a su cargo y percibir a los padres como asociados en el proceso educacional, tiene como resultado alumnos más confiados y entusiastas. Esta colaboración no necesita terminar necesariamente con la admisión de los niños a la escuela, y en Escocia, por ejemplo los padres están comprometidos en proyectos de clases, bibliotecas, prácticas de lectura y otras actividades dentro y fuera de la escuela. Juntos, todos estos elementos contribuyen a conformar el medio ambiente educacional en el cual todos los participantes, no sólo los niños, emprenden un interminable aprendizaje. En realidad, como muestra 'Head Start', tales programas son mucho más efectivos si son seguidos por proyectos que comprometen a los padres, y que abarcan los temas de salud, nutrición y servicios sociales, y continúan al menos durante los tres primeros años de la escuela.

Preparando las escuelas para los niños

Cómo pueden prepararse las escuelas para los niños es otro asunto. Ya nos hemos referido a las actitudes anticuadas que prohibían acceso a los padres, y al énfasis en técnicas cognitivas y académicas dirigidas a los exámenes. No importa si un maestro en particular pueda querer cambiar: él o ella está constreñido por las reglas de la escuela y de las autoridades educacionales. Muchos programas de capacitación docente reflejan la imagen del maestro como guardián y proveedor de conocimientos, antes que la de facilitadores que 'usan materiales y experiencias locales disponibles para ayudar a los niños a construir su propio conocimiento'[11]. De acuerdo al 'Grupo Consultivo sobre Atención y Desarrollo de la Primera Infancia', las características que definen la preparación de las escuelas para los niños incluyen como elementos, 'disponibilidad de las escuelas, accesibilidad, calidad, y lo más importante, sensibilidad hacia las necesidades y circunstancias locales'[12].

La visión de los niños

Pero, finalmente, son los niños que están en la transición lo que más importa: ¿cómo se sienten al respecto? En Portugal, a los niños a punto de entrar a la escuela primaria se les permite representar una breve obra — ante un público compuesto de escolares de escuela primaria —, que expresa sus sentimientos y preocupaciones. Después, dichos escolares discuten y buscan maneras de ayudar a los preescolares para una transición fluida. A menudo ignoramos a los niños pues olvidamos preguntarles cómo se sienten y qué es lo que piensan. Pero hay muchas cosas que podrían decirnos si sólo escucháramos lo que nos tienen que decir. Como sugiere Gerard Pantin, podríamos empezar preguntando: ¿Qué te duele?

Referencias

1 Freire, P (1972) *Pedagogy of the oppressed* Harmondsworth, UK Penguin
2 'Renewed emphasis on quality control' in *Newsletter*, Vol XI, No 1 Jan-March 1993 Paris, France p 12
3 Gardner, H (1991) *The Unschooled Mind: how children think and how schools teach* New York, USA Basic Books p 265
4 Hall, S, Kay, I, Struthers, S (1992) *The experience of partnership in education: parents, professionals and children* Norfolk, UK Peter Francis publishers
5 Zigler, E & Muenchow, S (1992) *Head Start: the inside story of America's most successful education experiment* New York, USA Basic Books
6 Hall, Kay & Struthers, op cit, p 15
7 Hall, Kay & Struthers, op cit, p 5
8 Zigler & Muenchow, op cit, p 15
9 Bredekamp, S (1987) *Developmentally appropriate practices in early childhood programmes serving young children from birth through age 8* Washington, USA NAEYC p 6
10 Zigler & Muenchow, op cit, p 206
11 The Consultative Group on Early Childhood Care and Development (1991) *Preparing Children for Schools and Schools for Children* Notes, Comments No 194 Paris, France cooperative programme
12 The Consultative Group on Early Childhood Care & Development, op cit

Ingreso a la escuela primaria: ¿dónde te duele?

Gerard Pantin

Gerard Pantin es el Director Ejecutivo de Servol, una organización no gubernamental de Trinidad y Tobago. Fundada en 1971, Servol administra programas con base en la comunidad para niños preescolares y adolescentes.

Debido a la importancia de los primeros cinco años de vida en la formación de la personalidad del niño, las autoridades educacionales están convencidas que los programas de intervención preescolares pueden ser muy beneficiosos, particularmente para los niños que han crecido en circunstancias desfavorables.

Recientemente se ha insistido en que los programas preescolares deben tener su base en la comunidad y estar orientados a los padres. Dos son las razones: primero, ya que el niño sólo pasa 4 horas de las 24 en un centro preescolar, es evidente que la influencia de los padres y de la comunidad es mucho más decisiva; segundo, los años que el niño pasa en el hogar, previos a su ingreso a un centro de atención infantil, son años críticos. En consecuencia, para dar al niño un buen comienzo es preciso que los que cuidan a los niños, tanto los primeros como los segundos, estén conscientes de los hechos en juego.

Los niños nos dicen cómo se sienten, a menudo con palabras o acciones, pero fundamentalmente con los ojos

Aprendizaje individual a través de la interacción

¿Cuáles son estos hechos? Simplemente, que se debe permitir a los niños a aprender en la forma más apropiada a sus caracteres individuales, a través de la exploración, tacto, gusto, y en un medio seguro donde exista una constante interacción con adultos que guíen, ayuden, consuelen, alaben y alienten al niño. Ya se sabe que un niño aprende mejor cuando el aprendizaje lo divierte y entretiene, y cuando su autoestima es apoyada y estimulada por los adultos, incluso cuando cometan los errores que forman parte inevitable del proceso de crecimiento.

El ingreso a la escuela primaria es a menudo una experiencia tan traumática como la del nacimiento. La primera conmoción reside en el tamaño mismo del edificio escolar, una gran estructura, a menudo de dos pisos reemplaza la sala íntima y cómoda del centro preescolar; cientos de niños desconocidos circulan por las salas y corredores y no hay profesores que saluden, den la bienvenida, un beso o un abrazo.

Para acrecentar la confusión, ahora no tienen ninguna iniciativa en el proceso de aprendizaje. Aquellos días dedicados a pintar, colorear, leer o mirar conejos, han sido reemplazados por libros y pizarras. Está claro que no pueden hablar si no son interrogados. Ahora asisten a una 'escuela grande' para empezar el serio asunto de 'aprender'. Dejaron de ser niñitos; ahora son 'niños grandes'.

Enfrentando la transición

Toda transición crea ansiedad, aunque en sí misma cierta cantidad de ansiedad no es dañina ya que acostumbra a la serie de transiciones que componen la vida. Lo que es imprescindible es que ayudemos a los niños a hacer esta transición con el menor sufrimiento posible, y esto sólo puede lograrse incorporando ciertas técnicas de la educación preescolar en la educación primaria. Los niños de cinco años no se convierten en 'niños grandes' de la noche a la mañana. En la escuela primaria los niños aún requieren que las lecciones sean atrayentes, necesitan todavía ser apoyados y alentados cuando cometen errores, necesitan ser protegidos de la competencia excesiva que pronto divide la clase entre los listos y los lentos.

El problema es que en la mayoría de las escuelas primarias, especialmente del Tercer Mundo, donde la educación secundaria es sólo para una minoría, la atención se centra en el exámen calificador que a los once o doce años permite sólo a unos cuantos continuar sus estudios. Debido a esto hay una tendencia a 'atiborrar' de conocimientos a los niños, y mientras éste siga siendo el principal objetivo de la educación primaria será difícil lograr un medio de aprendizaje estimulante para los niños que están entre los cinco y los doce años.

Involucrando a los padres

Todas estas consideraciones nos conducen a la importancia que tiene involucrar a los padres en la educación de sus hijos. Frecuentemente, la exigencia educacional excesiva durante ciertas etapas se traduce en el aburrimiento e irritación de los niños respecto a la escuela en general. Escasos son los padres que advierten la ansiedad reprimida que presentan los niños durante el período de exámenes, y por ellos deben ser alentados a compartir estos temores secretos e inseguridades. Los padres también encuentran

la autoestima es aumentada cuando los niños se sienten aprobados y apoyados por los adultos (Trinidad)

difícil relacionarse con las libretas de notas. Concientes de la enorme importancia de la educación en el mundo moderno, instintivamente sienten que la mejor manera de estimular a los niños es concentrarse en sus debilidades y pedirles un mejor desempeño. Los padres deben entender que el período de la libreta de notas debe ser aprovechado para reforzar la autoestima del niño primero que nada, empezando por la alabanza del niño en aquellas áreas donde ha obtenido un buen rendimiento y pasando después a discutir las otras, viendo la forma de que niños, profesores y padres trabajen juntos para mejorar las notas.

Investigación orientada hacia procesos pragmáticos

Todo lo que hacemos en nuestra organización, está basado en la filosofía de 'escuchar atentamente' y de la 'intervención respetuosa' en las vidas de la gente. Todas las ideas previas acerca de la facilitación de la transición entre preescuela y escuela primaria nacieron escuchando a los propios niños, en la misma forma que el viejo doctor que empieza preguntándole a los pacientes '¿dónde le duele?'

Ellos nos dicen dónde. Con palabras o acciones, pero más a menudo con los ojos. Hemos aprendido mucho sobre educación básica y primaria escuchando a los cinco mil niños que participan actualmente en nuestros programas de educación preescolar, y a los tres mil adolescentes que participan en capacitación docente.

No existe mejor forma de comenzar una investigación sobre los problemas implicados en la entrada al mundo de la educación formal que preguntarles a los mismos niños que han experimentado la transición: ¿Dónde les duele? ❑

Transición

Enfrentando la transición confiadamente y con una autoimagen positiva

Harry Frey

Harry Frey es el director del proyecto apoyado por la Fundación en Acre, en el norte de Israel. El proyecto opera en áreas desfavorecidas con ambas comunidades, árabes y judías. Desarrolla atención infantil y trabajo comunitario, y capacita paraprofesionales para que trabajen con los niños y sus familias. Parte del trabajo del proyecto consiste en preparar a los niños para su ingreso en el sistema de educación formal.

Durante los largos, calurosos y húmedos meses de vacaciones de verano, ha sido tradicionalmente el momento cuando nuestro proyecto ha comenzado nuevas iniciativas. Las necesidades de los niños se acentúan, a veces, en esta época. Tratamos de llegar al mayor número de niños pequeños que no pueden pagar campamentos de verano organizados por instituciones privadas y centros comunitarios. Desgraciadamente, existen obstáculos a las iniciativas debido a las vacaciones de funcionarios y educadores.

El verano pasado el proyecto agregó dos barrios pobres de Acre a sus áreas de operaciones: uno en la vieja ciudad árabe, y el otro en un sector de predominio judío, con viviendas gubernamentales. Cuatro guarderías infantiles de barrio comenzaron a funcionar, manejados por paraprofesionales. Por un precio módico, los niños podían tomar parte en una gran variedad de actividades creativas y de recreación durante las vacaciones. Los niños y los vecinos pronto difundieron la noticia y los kindergartens estuvieron llenos todos los días. Por medio de los paraprofesionales tratamos de garantizar de que todos los niños tuvieran la misma oprtunidad de participar, y más de cien niños ya están matriculados en este programa.

Nos dimos cuenta de la necesidad de usar este período de vacaciones para reforzar las habilidades que los niños habían aprendido el año anterior, en el kindergarten, antes de entrar a la escuela primaria. En el primer año de primaria los niños tienen que enfrentarse a lecciones mucho más estructuradas, que enfatizan el desarrollo linguístico, las capacidades matemáticas y motoras, y los conceptos relacionados. Para proporcionar a los niños una sólida base a partir de la cual puedan aprender a escribir, leer y contar, empezamos a ofrecer sesiones adicionales por las tardes, en las cuales los padres también se involucraron.

La época cuando los niños empiezan a ir a la escuela primaria es también un período de transición para los padres, los que sienten ansiedad y temor al descubrir que su hijo ha crecido. Los padres fueron invitados a participar en discusiones sobre el programa con la esperanza de que continúen el trabajo con sus niños en el hogar. Los padres con niños de más edad fueron

los más expresivos, ya que sentían que sus hijos no habían sido preparados para entrar a la escuela. Se intercambiaron experiencias sobre las dificultades experimentadas por estos niños: el descubrimiento repentino de dificultades de aprendizaje, clases de recuperación sin resultados y problemas de ajuste entre los niños. Otros padres se refirieron a los tests hechos a los niños en kindergarten, queriendo averiguar para qué eran y porqué no habían sido informados de los resultados. Claramente los padres querían y necesitaban un rol más activo en la educación de sus hijos.

atención individual y reforzamiento de habilidades, en una atmósfera distendida, forman parte de un día de trabajo en el proyecto de Acre, Israel

Utilizamos estas experiencias para abogar ante las autoridades locales para que se realizaran más cosas que las vigentes. El primer paso consistió en crear actividades regulares vespertinas de educación adicional, en asociación con los centros comunitarios de la ciudad. El programa coopera con estudiantes de pedagogía, los que están muy motivados en estimulación infantil y en incrementar la comunicación entre el hogar y el kindergarten. El desafío actual consiste en la creación de grupos de padres en los kindergartens y en involucrar a las autoridades locales en el programa. De acuerdo a nuestra experiencia, los padres están dispuestos no sólo a aprender cómo trabajar mejor con sus hijos durante esta etapa, sino también cómo interactuar mejor con el sistema educacional para asegurar que las necesidades infantiles se satisfagan.

Si damos una mirada a una típica sesión semanal de nuestras clases, encontraremos a los niños sentados en pequeños grupos. Las discusiones los irán guiando progresivamente al desconocido territorio del ingreso a la escuela y empezarán con tareas estructuradas. Hay límites de tiempo, deseos que deben ser postergados, tareas que deben entregarse y corregirse. Por supuesto, también existe atención individual y técnicas de apoyo. Esto suena muy serio, pero se lleva a cabo en una atmósfera distendida, con muchas risas y juegos.

Los niños tienen muchas cosas que decir sobre sus temores y necesidades. Los que más importa en la transición de kindergarten a escuela primaria es que desarrollen confianza en sí mismos y tengan una autoimagen positiva.

La resistencia a este enfoque no es inesperada. Encontramos difícil, por ejemplo, ingresar niños a través de recomendaciones de los maestros de kindergarten. Es comprensible que los educadores y los funcionarios sientan que la falta de preparación de los niños para la escuela reflejará sus propias capacidades profesionales.

El próximo año esperamos continuar con el primer curso de primaria y proseguir, de esta manera, con este productivo diálogo con padres y niños.

Transición

Escocia: iniciando relaciones amistosas

Este artículo contiene extractos de 'The experience of partnership in education: parents, professionals and children', escrito por los evaluadores del proyecto Stuart Hall, Irene Kay y Stanley Struthers. Peter Francis Publishers, Norfolk, U.K. 1992. ISBN 1-870167-26-0

El proyecto 'Asociados en Educación' fue establecido en 1983 en la región de Strathclyde, un conjunto de distritos urbanos densamente poblados de Escocia. El objetivo consistía en mejorar las oportunidades de los niños pequeños, pero el proyecto no llegó a trabajar nunca directamente con los niños ni con los padres. En cambio, se propuso fomentar asociaciones a nivel comunitario y a tratar de superar la departamentalización.

Uno de los programas implementados fue el de 'pre-entrada.' Este se basa en que la transición a la escuela formal es potencialmente difícil para el niño y los padres y los profesores. El contenido de los programas varía de escuela a escuela, pero todos consistían en una serie de cuatro a seis sesiones para los padres. Estas se concentraban en los problemas básicos de ingreso a la escuela. Como siempre, la meta principal fue subrayar la importancia de los padres y en tratar iniciar relaciones amistosas entre padres y maestros, las que la escuela proseguirá fomentando.

Talleres de padres

Mientras los padres estaban en los talleres, los niños que iban a ingresar a la escuela tenían la oportunidad de familiarizarse con el edificio,

visitar su primera sala de clases, jugar con algunos juguetes y equipos que usarían más tarde durante el año escolar, y conocer a sus futuros compañeros de curso. Usando la experiencia de un programa anterior, el personal de las salas cunas, centros preescolares y profesores primarios, planificó sesiones de juegos con temas y actividades similares a las desarrolladas en los talleres de padres. Algunas salas cunas y centros preescolares desarrollaron sesiones de juegos adicionales para niños que no habían asistido a ellos con anterioridad.

Los padres ayudan a los niños a ambientarse

A pesar del trabajo extra que significó para los maestros, la mayoría de las escuelas que probaron el programa de 'pre-entrada' continúan ofreciéndolo. Los profesores opinan que los niños se acostumbran más rápido y con menos problemas en las primeras rutinas escolares, si ellos y sus padres han participado en los programas previos a la escuela. Los padres dicen que los profesores les dieron ideas y también otros padres, sobre formas de preparar a sus hijos para empezar la escuela. Los padres también reconocieron que el programa les fomentó la confianza y el entusiasmo por ayudar y participar en la educación de sus hijos.

Los evaluadores encontraron que la labor conjunta de los 'socios' acrecentó la confianza en sí mismos de los padres como educadores de sus hijos. También les dió más confianza en su relación con los profesionales de la educación. Existe evidencia derivada del seguimiento de diversos programas que muchos padres están dispuestos a sumarse a varias actividades con profesores y otros profesionales, y de haber disfrutado y beneficiado de la experiencia. Existen también claras pruebas que los padres han obtenido beneficios como adultos y como miembros de una comunidad, empezando a jugar un papel más confiado y activo, y expresando públicamente sus intereses y preocupaciones.

Rendimiento de los niños

Los resultados de una pequeña muestra de niños de una escuela de barrio, que midió el desarrollo linguístico y las habilidades de lecto – escritura durante las primeras semanas de la escuela y dos, cuatro y seis años después. El estudio sugiere que la participación de los padres al inicio de la escuela ayuda a prevenir malas notas en lectura y deletreo. El descubrimiento más sorprendente del estudio, fue el mejoramiento general en técnicas libres de escritura. Casi todos los niños con padres involucrados, se encontraron expresándose al nivel esperado o a uno superior al de su grupo de edad. Información proveniente de las encuestras realizadas a los padres mostró que los niños con padres participativos tendían a recibir más ayuda con sus tareas y leían más libros, por lo que también presentaban una mayor tendencia a acudir a las bibliotecas.

Lo que ofrece un programa de pre-entrada:

A los niños

Los ajustes que los niños necesitan hacer en la transición del hogar al medio escolar son tales, que existe una necesidad de apoyo permanente de los padres y profesores a través de:

1. Conciencia de la relaciones entre padres y profesores;
2. Familiaridad con el emplazamiento físico de la escuela;
3. Presentación del profesor;
4. Presentación de los otros adultos que juegan algún papel en la escuela.

A los padres

La sensación de pérdida, separación o aislamiento que los niños sienten al empezar la escuela puede ser compensada con:

1. La conciencia del rol que juegan en la educación de sus hijos.
2. La relación con el profesor.
3. La oportunidad de averiguar sobre el programa de estudios.
4. La oportunidad de conocer a los otros padres.
5. El intercambio de ideas acerca de cómo preparar a sus hijos para la escuela.

A los maestros

Un programa de pre-entrada tambien puede demostrar la pericia del profesor, al mismo tiempo que reconoce la necesidad de:

1. El reconocimiento de los padres del niño como los primeros educadores.
2. Una relación con los padres y los niños.
3. La creación de un sistema de apoyo a través de la escuela.
4. El compartir técnicas de enseñanza con los padres.
5. La oportunidad de trabajar con un grupo de adultos.

Este diagrama esta tomado del folleto 'Asociados en la Educación' 'Parental Involvement: A Guideline for Primary Pre-entrant Programmes' Escocia

Las mujeres y la atención infantil

Existen tres conjeturas que a menudo se hacen con respecto a las mujeres y la atención infantil. Estas son:

- las mujeres son dueñas de casa a tiempo completo y no están involucradas en la actividad económicamente productiva
- las madres son las únicas responsables de la atención de sus hijos
- la familia es una unidad democrática y altruista que maximiza el bienestar de todos sus miembros[1].

Estas tres conjeturas son prejuiciadas y desinformadoras. Con estructuras familiares cambiantes y el incremento de la emigración, dentro y entre países, cada vez más mujeres solas se hacen responsables de sus familias. Grandes cantidades de mujeres, a través de todo el mundo, son cabezas de familia. Muchas otras ayudan a mantener materialemnte a sus familias, ya sea al involucrarse en labores agrícolas, en trabajos remunerados o trabajando en la casa para apoyar a otros miembros asalariados de la familia. De cualquier forma, la supervivencia de sus núcleo familiares depende de ellas. La dueña de casa a tiempo completo es, en realidad, un miembro de una especie amenazada.

Igualmente, hay muy pocas mujeres que cuidan a sus niños todo el día sin ayuda. Este no es un fenómeno nuevo: en el pasado la atención de los niños era compartida con otros miembros de la familia. Esto no parece ser el caso actualmente, con el aumento de la familia nuclear y en una edad en que los padres, los abuelos, las tías y vecinas tienen que trabajar para sobrevivir. Desgraciadamente, muchas madres no tienen otra solución para las necesidades de atención infantil que recurrir a sus hijos mayores, especialmente las niñas, las que no asisten a la escuela por cuidar de sus hermanos menores. Como resultado, aparece una nueva generación de mujeres poco instruídas, mal equipadas para las necesidades de la sociedad del mañana.

Josette Combes recuerda que la cuestión sobre la atención infantil surgió en Francia por primera vez, cuando las mujeres fueron reclutadas para la fuerza laboral en masa, debido a las demandas de las Revolución Industrial, en la primera mitad del siglo 19:

> Los hijos de las muchas mujeres que no podían permitirse nodrizas, eran simplemente llevados por su madre a las fábricas donde realizaban pequeños trabajos tan pronto como podían…La industrialización terminó tanto con la posibilidad de las mujeres que cuidaban solas a sus niños, como con la percepción de lo deseable que era la atención infantil por miembros de la familia tales como los abuelos[2].

Algunas familias modernas pueden ser democráticas y altruístas pero de ninguna manera todas las familias lo son. Aún cuando la mujer tiene un empleo remunerado, ella no controla necesariamente la manera en que sus ingresos son gastados. Es generalmente aceptado que las mujeres tienden, más que los hombres, a utilizar sus ingresos en sostener a la familia: los patrones de ingresos maternos son considerados para un mejor cálculo del estado nutricional de los niños que el patrón de ingreso del padre[3].

Eludir el otorgamiento de atención infantil y otras responsabilidades es un problema conocido para las mujeres en todas partes (de un folleto producido por la "World Alliance for Breast-feeding Action")

Percepciones de las mujeres

Dos de las formas en que se percibe a las mujeres pueden llamar a confusión: las mujeres como reproductoras y las mujeres como productoras. Por un lado, cuando las mujeres son consideradas sólo como reproductoras y criadoras de niños, sus capacidades productivas son ignoradas. Por otro lado, ha habido recientemente más énfasis, y entendimiento, de la capacidad productiva de la mujer, lo que ha derivado en programas especiales diseñados para aumentar las oportunidades económicas de las mujeres. Pero, como Mala Khullar ha notado en India:

> Aún cuando los programas de empleos están específicamente dirigidos a mujeres,

En Bangalore, India, donde un programa apoyado por la Fundación Aga Khan enseña a los trabajadores de centros de atención infantil, cómo utilizar materiales creativos pero de bajo costo, para estimular la sed natural del niño por descubrir (foto Jean-Luc Ray/Fundación Aga Khan)

no toman en cuenta las necesidades de atención infantil: el tipo de trabajo es incompatible, no hay servicios de atención infantil y el transporte es inadecuado o no existe.

El enfoque del 'Africa Housing Fund', de Kenya, ha sido comenzar con programas que equipen a las mujeres con capacidades y conocimientos para ganarse la vida, para después encarar sus necesidades de atención infantil

Surge la confusión porque encontramos muy difícil considerar a la gente en su totalidad, y preferimos ponerle etiquetas específicas: 'esposa' y 'madre' van a menudo unidos, pero olvidamos que un conductor de bus puede ser una madre y un cocinero puede ser un padre. De esta manera el mundo del trabajo (y del estudio) descuida el hecho que la mayoría de los trabajadores son padres. Incluso en aquellos ámbitos de trabajo que están dirigidos a madres e hijos, como el de la salud materna, la atención infantil y la escuela, frecuentemente olvidan que los padres de los niños son también trabajadores.

Atención infantil orientada hacia el niño

Generalmente, cuando se crean programas de atención infantil, éstos son diseñados para satisfacer las necesidades de los niños, y por lo tanto, se descuidan las necesidades de las madres. Tales programas no funcionan durante la jornada laboral, no satisfacen las necesidades de los niños entre cero y tres años de edad, y descuidan las necesidades de atención infantil de las madres después que la jornada escolar ha finalizado y durante las vacaciones escolares.

Por otro lado, si los programas de atención infantil son solamente diseñados para atender a las necesidades de las madres trabajadoras, existe el peligro de que sean percibidos sólo como de cuidado infantil, y no estén enfrentando las necesidades de desarrollo de los niños. El objetivo, por ello, debería ser el diseño de programas que satisficieran las necesidades conjuntas de los niños y de sus madres.

La necesidad de la atención infantil

La atención infantil no sólo es necesaria para los niños de las mujeres que tienen un trabajo remunerado. La atención infantil de buena calidad otorga a los niños el acceso a experiencias y conocimientos que no se pueden adquirir en una casa, y también proporciona el tiempo para que sus madres participen en actividades fuera del hogar. Para muchas mujeres esto significará actividades de apoyo para sus familias y comunidades, así como oportunidades para su crecimiento personal. La participación en programas de alfabetización y otras formas de estudio y capacitación, benefician no sólo a un individuo, ya que a menudo van combinadas con trabajo en la comunidad y de desarrollo.

Para las mujeres emigrantes, que viven en un nuevo entorno cultural, un buen arreglo de atención infantil puede ayudarles a adaptarse a sus nuevas vidas, respetando su propia identidad cultural y tradiciones, mientras les facilita el conocimiento de las costumbre de la sociedad que las acoje. Carmen Treppte recuerda cómo el involucramiento de las madres turcas en un proyecto en Alemania les estimuló a 'pensar por sí mismas, permitiéndoles identificar sus propias necesidades y a utilizar las oportunidades educacionales que se le ofrecían'.

El trabajo de las mujeres es esencial para mantener la sociedad en marcha y la comida en nuestros estómagos. Al menos un 50 por ciento de los alimentos del mundo es cultivado por mujeres y en algunos países africanos la cifra llega al 80 por ciento. Las mujeres de muchos países en desarrollo pasan horas cada día recolectando agua y juntando el combustible, antes de siquiera pensar en preparar la comida para sus familias. Estas mujeres no tienen trabajos remunerados y, sin embargo, la necesidad de un lugar seguro para dejar sus hijos es obvia.

La necesidad de trabajar

Para las mujeres más pobres del mundo, el trabajo es una necesidad económica de supervivencia. No tienen otra opción. La única forma en que las familias de la colonia de Kampong Semarak de Malasia puedan sobrevivir, es que ambos padres trabajen. Y, a pesar de ello, los servicios de atención infantil son casi inexistentes (ver pag. 15). Hay mujeres en Curitiba, Brasil, que están en las mismas condiciones: el trabajo remunerado de la mujer es un apoyo esencial para la familia. Al menos existen algunos servicios de atención infantil, aunque insuficientes. Hay madres en Alabama, EE.UU., que concuerdan. Una de ellas dice enfáticamente:

253

> El trabajo no es un lujo sino una necesidad. Realmente lo es... Tuve dos trabajos por un año hasta que conseguí un trabajo permanente. No nos podíamos arreglar de otra manera (ver pag. 14).

El peso de la culpa

No sólo existen conjeturas equivocadas con respecto a que las madres son las únicas responsables del cuidado de sus hijos, sino existen también sistemas de valores errados que dicen que las madres **deberían** ser las únicas que cuiden de sus hijos. Los adeptos a este sistema de valores aseguran que el lugar de la madre está con sus hijos y que su ausencia es intrínsicamente dañina para ellos. Pero esta creencia se asentó, en los años 40 y 50 en el Reino Unido, y está basada en la labor de una cantidad de investigadores, en un momento en que el gobierno quería que las mujeres abandonaran la fuerza laboral para que dejaran espacio a los hombres desempleados que volvían de la Segunda Guerra Mundial. La idea está expandida a través del mundo a pesar de siglos de evidencia que demuestra que los niños desde siempre han sido cuidados por diferentes personas.

Las mujeres de muchos países en desarrollo pasan horas yendo a buscar agua y recogiendo combustible cada día, antes de siquiera pensar en preparar la comida para sus familias (foto NACECE Kenya)

El 'Childcare Network of the European Community' enfrenta esta creencia en términos que no dejan lugar a dudas:

> El trabajo de las madres no es inherentemente dañino a los niños, incluso aquellos menores de 3 años. El principal problema es desarrollar las condiciones apropiadas – en los servicios de atención infantil, en el empleo, en las familias – que no sólo eviten el daño a los niños sino que aumenten su experiencia y desarrollo[4].

El efecto de esta creencia errónea es que las madres se sientan culpables de abandonar a sus hijos. Como dice una madre de Alabama: 'Lo que la gente debe hacer es dejar de sentirse culpable de dejar a su hijo cada día'. De Souza y De Santos, de Brasil, sugieren que: 'es posible que estos niños estén mejor atendidos entonces que en su casa, donde el ambiente tiende a ser muy limitador'. La experiencia de Francia muestra que los centros administrados por los padres crean un sistema que ayuda a aliviar, si no a eliminar, la culpa que tantas madres sienten al dejar a sus hijos al cuidado de otros:

> No quise abandonar a la bebé cuando tenía cinco meses. Al comienzo permanecía en el centro la mayoría del tiempo, aunque debía hacer compras y otros quehaceres. Después de un tiempo, Michelle, la trabajadora profesional, dijo 'la bebé está bien, se siente en casa, puedes irte'. Entonces me fui por una hora. Tenía miedo que ella pudiera llorar y llorar, pero cuando volví pude ver que estaba jugando, contenta. Entendí entonces que el problema era más mío que de ella.[5]

La atención infantil como profesión

Hay un dicho muy prejuiciado y poco justo en inglés: 'Aquellos que pueden, lo hacen. Aquellos que no pueden, enseñan'. Esto implica que la enseñanza es solamente una profesión de segunda mano, elegida por aquellos que no son capaces de hacer otras cosas, ignorando totalmente el hecho de que la educación y la crianza de las jóvenes generaciones es, posiblemente, la tarea más importante que existe. La actividad en la atención infantil tiene una imagen aún más pobre que la de enseñar en escuelas. Esto está relacionado con la conjetura de que la atención infantil es labor de la mujer y que la labor de la mujer es menos valiosa que el trabajo del hombre. Como profesión, la atención infantil es generalmente subvalorada, considerada como de escasa preparación y muy mal pagada.

Una cantidad de organizaciones que funcionan en la iniciativa 'NOW' (Nuevas Oportunidades para Mujeres) de la Comisión Europea, han formado una red cuyo objetivo es mejorar las oportunidades de las mujeres en el mercado de trabajo, aumentando la oferta de los servicios de atención infantil de buena calidad. Contempla la motivación de mujeres para que consideren la atención infantil como una profesión, proporcionando capacitación mientras se enfatiza que los hombres también deben ser reclutados, con el fin de desafiar los estereotipos de los roles de género. El 'Resource and Training Centre for Child Care' de Gandes, Bélgica, puso en marcha un curso para personas que tenían la intención de proporcionar atención infantil, e informan que después del primer curso los cursistas:

> escogieron la atención infantil como un fin en sí mismo, y no como una manera útil de ocupar su tiempo. Se impusieron altos niveles de calidad... La educación y la capacitación adicional son vistos como positivos y necesarios, y ya no son más considerados como 'un mal necesario'[6].

Otro proyecto de capacitación, en Inglaterra, está trabajando en un nuevo método de evaluación de los trabajadores en atención infantil, lo que les

proporcionará una calificación reconocida nacionalmente:

> Algo que es muy inspirador acerca de este nuevo método ... es que estamos echando las bases para un servicio de atención infantil mejor equipado y más motivado. Ofrece muchas más oportunidades para evaluar las capacidades de las mujeres, aunque no hayan tenido acceso a una preparación académica[8].

Los trabajadores de una guardería en Brasil han respondido positivamente a una capacitación en servicio:

> Empleados que cumplían sus tareas rutinariamente, con poco entusiasmo, ahora se sienten valorados y respetados.

La cantidad que se paga a los trabajadores de la atención infantil refleja el escaso valor que la sociedad, en general, les asigna. En la India:

> Se descubrió que la remuneración y las condiciones de trabajo de los trabajadores de la atención infantil eran terriblemente pobres ... El problema de proporcionar atención infantil está unido con el de sueldos razonables, para una labor a tiempo completo.

Al otro lado del mundo, en la nación más rica del globo, el promedio de hora de trabajo para un trabajador de la atención infantil es de US$ 5.35, menos que el salario percibido por trabajar cuidando perros o aparcando autos. El índice del movimiento económico en 1988, para los trabajadores en la atención infantil, fue de un 41 por ciento[9].

Como consecuencia de los bajos sueldos, la falta de capacitación y la creencia de que son poco valorados, se traduce en una baja motivación, lo que hace extremadamente difícil para los trabajadores del sector hacer funcionar un programa que estimule y desarrolle a los niños a su cuidado. Sus propios sentimientos de poca autoestima son traspasados a los niños. Y, sin embargo, cuidar a los niños debería ser una profesión altamente valorada, a la cual hombres y mujeres estén orgullosos de pertenecer.

> A pesar de que estas injusticias son enfrentadas estructuralmente, el mundo continuará perdiendo la creatividad y el ingenio de la mitad de su población

El tema de la calidad

La atención infantil también se relaciona con la calidad. La salud, el desarrollo y el bienestar de la generación venidera es un tema que concierne a toda la sociedad, aunque son las mujeres las que llevan por lejos la mayor carga, mientras los hombres, los empleadores y la sociedad casi no se hacen responsables. Las estimaciones generales sugieren que el 85 al 95 por ciento de los recursos para el desarrollo de la primera infancia proviene de los hogares", y la desproporcionada parte que provee esos recursos recae sobre las mujeres, quienes cargan con la mayor parte de las responsabilidades en la crianza de los niños y la administración del hogar.

En relación al mercado de trabajo, el 'Childcare Network' en Europa asegura firmemente:

> La desigualdad es una de las causas fundamentales de la injusta posición de las mujeres en el mercado de trabajo, y la consecuente disparidad en el empleo y los ingresos. El punto más esencial, que debe ser reafirmado y enfatizado, es el que las condiciones bajo las cuales los hombres y las mujeres ofrecen sus servicios al mercado de trabajo no son equivalentes, y que ésta desigualdad no es intrínsica ni inevitable, sino socialmente determinada ... Los índices salariales y la posición ocupacional no están puramente determinadas por fuerzas del mercado,sino por los costos sociales de reproducción los que están distribuídos desigualmente.[10]

En muchas sociedades se cree que es más importante educar niños que educar niñas. La disparidad comienza a una edad muy temprana, cuando a las niñas se las mantiene alejadas de las escuelas para que cuiden a sus hermanos pequeños. La base de ello reside en la inadecuada comprensión de la importancia de la educación de la mujer para la salud y el futuro bienestar de sus hijos, así como del derecho de todo ser humano a tener la oportunidad de desarrollar sus potencialidades al máximo.

A pesar de que estas injusticias son enfrentadas estructuralmente, el mundo continuará perdiendo la creatividad y el ingenio de la mitad de su población.

Apoyando a las mujeres

Hay muchas maneras de apoyar a las mujeres: no sólo como madres y no sólo como productoras. La sociedad debe apoyar a las mujeres como a personas en su totalidad, tomando encuenta sus diversos roles, así como su derecho al desarrollo personal.

Existe la necesidad de una mayor comprensión por parte de los empleadores acerca de las necesidades de atención infantil de sus trabajadores. Esto significa que las mujeres deben tener derecho al permiso maternal, y que tanto hombres como mujeres deben tener permiso de maternidad/paternidad cuando sea necesario. Como opina una mujer de Alabama: 'Si el hijo de una está enfermo, uno no debería tener que mentir acerca de ello'.

Es imposible enfatizar más aún la importancia del amamantamiento. No solamente proporciona a los bebés su mejor comienzo en la vida, sino que también protege la salud de la madre. La 'World Alliance for Breastfeeding Action' (WABA) está subrayando la necesidad de entornos de trabajo

favorables a las madres, y ofrece ejemplos de cómo a través de maneras creativas y exitosas se puede incorporar el amamantamiento en los horarios de trabajo. Como dice WABA: 'Las soluciones existen. Es sólo una cuestión de voluntad política' (ver pag. 17).

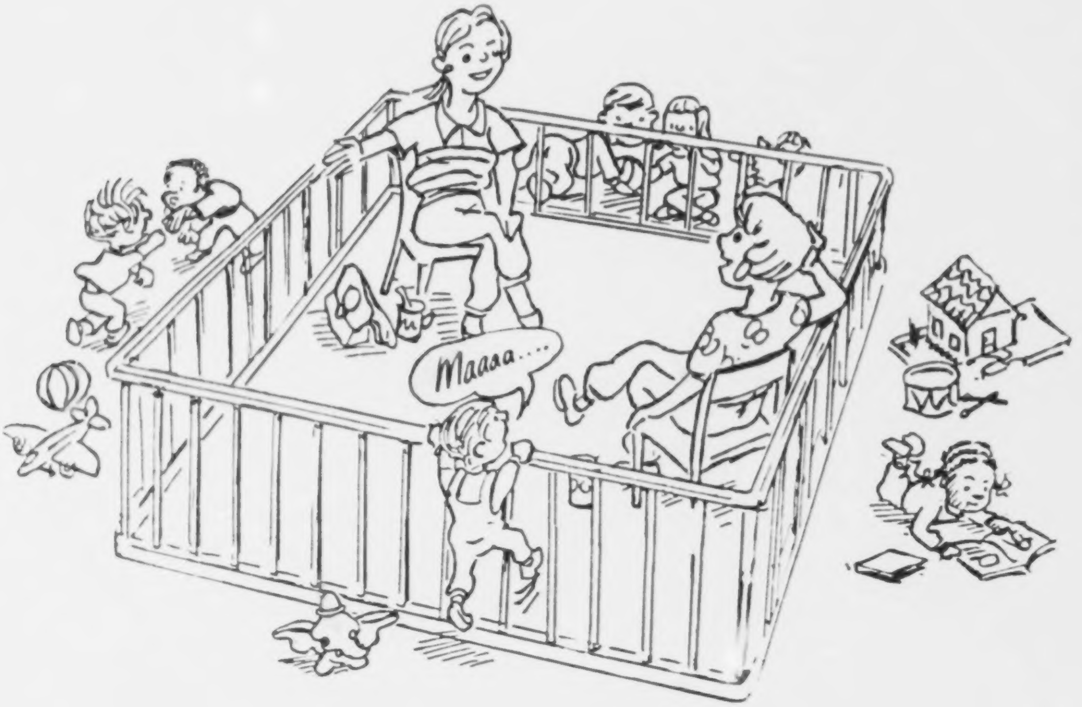
A pesar de la importancia de la legislación su implementación tendrá poco o nada de impacto si los recursos necesarios no se ponen también a disposición. En un grado mayor, el rol del gobierno es crear un clima de opinión pública favorable y crear un ambiente receptivo, más que el de convertirse en el proveedor de todos los servicios. Los gobiernos deberían tomar la delantera en reconocer que la atención infantil es responsabilidad de la sociedad en su conjunto. De esta manera pueden gatillar nuevas actitudes por parte de los hombres y empleadores, con el fin de asegurar que ellos también tomen parte de la tarea en sus manos, tanto en el hogar como en el lugar de trabajo.

Las responsabilidades de la sociedad

Generalmente se reconoce que la sociedad tiene la responsabilidad en la educación de las generaciones más jóvenes. Casi todos los países insisten en que los niños vayan a la escuela a una edad que varía entre cinco y siete años, y que permanezcan en ella por un número mínimo de años. En muchos países esta educación es gratuita o en gran parte subsidiada. Sin embargo, es extraño que muy pocas sociedades reconozcan la responsabilidad que tienen hacia los niños antes que lleguen a esa mágica edad de cinco o seis o siete años, cuando los primeros años son, en realidad, los más formadores en la vida de un ser humano.

El niño que se ha visto deprivado de una adecuada nutrición, una atención sanitaria apropiada y de oportunidades de desarrollo durante los primeros años de vida, no será nunca capaz de ponerse al día por excelente que sea el sistema educacional. Los programas de atención infantil que también apoyan a las madres pueden ser especialmente vitales para las familias pobres en sus luchas por la supervivencia y la recuperación.

Cuando los niños se han visto deprivados de estas oportunidades de desarrollo, existe una tendencia a culpar a la madre, pero una madre sólo puede lograr lo que la sociedad le permite lograr. Las mujeres necesitan respaldo por derecho propio, no solamente como madres o como productoras. Y los mejores programas de atención infantil son aquellos que entienden ésto y que encaran las necesidades interrelacionadas de los niños y de sus madres.



¡A veces, las madres necesitan descansar de sus hijos! (de Community Mothers Programme, Medway Health Authority, Inglaterra)

REFERENCIAS

1 Adaptado de Landers C. y Leonard A. (1992) 'Women, work and the need for child care'. Staff working papers number 10. UNICEF, Nueva York, E.E.U.U., pag. 7
2 Combes, J. (1992) 'Parent run day care centres: the growth of a French community initiative'. Studies and Evaluation Papers No. 8. Bernard van Leer Foundation La Haya, Países Bajos, pag. 1
3 Landers & Leonard (1992) op. cit., pag. 8
4 Moss, P. (1990) 'Childcare in the European Community 1985-1990'. Commission of the European Communities, Bruselas, Bélgica, pag. 3
5 Combes, J. (1992) op. cit., pag. 1
6 Vervaet, V. 'The training of a childcare worker', en NOW - The Letter. Numero 1, Primavera 1993. Gandes, Bélgica, pag. 17
7 Marsden, S. 'Childminding Advice Training and Support Project', en NOW - The Letter. Numero 1, Primavera 1993. Gandes, Bélgica, pag. 33
8 Heart Start (1992) 'Zero to Three. National Centre for Clinical Infant Programmes'. Arlington, Virginia, E.E.U.U., pag. 19
9 Moss, P. (1990) op. cit., pag. 2
10 Himes, J.R., Landers C., Leslie J. (1992) 'Women, work and child care'. UNICEF International Child Development Centre, Florencia, Italia, pag. 59

Las mujeres y la atención infantil

EE.UU: hablan las madres

¿Cómo se sienten las madres al tener que dejar a sus niños en los centros de atención infantil a la edad de seis semanas? ¿Pueden estar seguras que sus niños están bien atendidos? ¿Deberían acudir los niños a los centros de atención infantil incluso si sus madresno trabajan? ¿Cómo ha cambiado la sociedad en todos estos años? Estas son algunas de las cuestiones que se abordan en esta entrevista con cuatro madres, cuyos hijos acuden al 'Little Angels Day Care Centre'* en Montgomery, Alabama.

¿Cómo se sintió cuando tuvo que dejar a su hijo de seis semanas en un centro de atención infantil?

Estaba realmente asustada. Cuando son bebes no pueden decir lo que les pasa.

Estaba nerviosa, así que pasaba durante la pausa de almuerzo. Sólo para investigar lo que estaba pasando. Y telefoneaba para saber lo que estaban haciendo. Y todavía lo hago. Casi una vez por semana vuelvo a investigar.

¿Tuvo otra opción?

No, tenía que trabajar, no podía permitirme quedarme en casa.

Mi hijo de 11 años nunca fue a un centro de atención infantil. Había estudiantes que los cuidaban en la casa. Mi hija tiene ahora dos años, pero cuando quise encontrar a alguien para que se quedara con ella en casa, sentí que era una madre horrible, abandonando así a mi hija. Sin embargo, como la mayoría de la gente, tenía que trabajar, no tenía otra alternativa. Mi madre pasó por el centro de atención infantil y preguntó cosas como cuán a menudo lavaban las sábanas y con qué limpiaban el suelo. Que era lo que comían, cómo limpiaban los baños. Los dos niños son totalmente diferentes. Mi hijo tuvo mucha atención – y todavía la pide a los adultos – pero mi hija es verdaderamente independiente. Cuando mi hijo comenzó el kindergarten lloró todo el primer día. Ella no lo hará.

"todo es dirigido hacia ellos en el centro de atención infantil. Todo se hace en su beneficio" (Joyland Child Development Centre Inc., Auburn, Alabama, USA)

Cuando mi hija de cinco años fue al kindergarten, estábamos ambas muy entusiasmadas. La habían preparado para el kindergarten todo el último año que estuvo en el centro. Y cuando llegó el día, ella estaba lista. Adora el kindergarten.

El centro de atención infantil es algo indispensable, junto con la casa y el auto. Tengo dos trabajos, de 11 a 3 p.m. y de 8 a 4.30 a.m. Mi marido está estudiando. Cuando uno está tratando de llegar a alguna parte, no le quede más que hacer sacrificios. Ella es todavía joven y nosotros somos todavía jóvenes.

Si hubiera tenido la opción, ¿sería aún bueno para los niños que asistieran al centro?

Sí, al menos parte del día. No creo que mis hijos quieran estar en la casa conmigo toda la semana. Se nos acabarían las cosas por hacer entre nosotros.

Durante los fines de semanas, nos apegamos a su horario, como la hora de jugar y la de dormir siesta. Puedo ver la diferencia entre ella y los niños que no asisten a un centro de atención infantil. Ellos tienden a ser callados y tímidos, no son tan directos. Pienso que mis hijos sufrirían estando en casa porque yo necesito hacer algo.

Mi hija de dos años quiere ir a la escuela. En el centro de atención infantil, todo se centra en ellos, todo va dirigido en su beneficio. Y pienso que ellos se dan cuenta de esto, y que existe una diferencia entre lo que nosotros hacemos con ellos en casa y lo que ellos hacen en la escuela.

¿Diría Ud. que el sentimiento que prevalece en la sociedad es el que las mujeres deberían quedarse en la casa con sus hijos?

Tengo dos amigas cuyos maridos quieren que sus esposas se queden en casa y cuiden los niños, porque ellos no confían en los servicios de atención infantil. Esto me chocó, porque yo no quería quedarme en la casa. Pero a mis amigas apenas les alcanza. En estos días un sólo ingreso es muy poco.

Me podría imaginar en la casa. Incluso lo pensamos después que ella nació. Volví del permiso maternal y mi puesto había sido cambiado, de manera que habría tenido que tomar un puesto más bajo, y peor pagado. Por eso pensamos cuánto podríamos ahorrar si no pagábamos el centro de atención infantil. Pero mi cheque cubría más que eso. No podíamos permitirnos que me quedara en casa porque, incluso si uno ahorraba el dinero del centro, hay que tener más comida en casa porque hay que

preparar almuerzo todos los días, usar la electricidad todo el día, y así. Uno debe tener cosas para el niño también, porque las pocas reservas que uno tiene para después de la escuela y los fines de semana, no durarán todo el día.

El trabajo no es un lujo, es una necesidad. Realmente lo es. Incluso el subsidio de desempleo no era suficiente. De manera que tuve dos empleos por un año, hasta que obtuve un puesto permanente. No lo podíamos hacer de otra manera.

Esta idea de que las mujeres deberían quedarse en casa con sus hijos ¿es sólo un lujo para la gente rica?

Yo pienso que sí. Para nosotros no es factible, ¿no es cierto? Hoy en día, uno tiene que trabajar. Lo que la gente debe hacer es dejar de sentirse culpable por tener que dejar a los niños cada día. Si una se siente satisfecha con la atención infantil, esto va a repercutir realmente en su trabajo. Siempre he pensado que la industria debería ser un poco más amable con los padres.

Pero, ¿quién la hace sentirse culpable? ¿Es usted?

Puede ser, en cierto modo. Me siento culpable cuando telefoneo para decir que mi bebé está enfermo y que no puedo ir a trabajar. Ellos dicen: 'Oh, está bien, si Ud. lo siente así, si su esposo no se puede quedar en casa', y eso me molesta. No tiene nada que ver si su padre puede o no quedarse en casa con ella. Yo soy su madre. Quizás es sólo mi culpa, pero no aprecio las actitudes que algunas veces percibo. Un montón de gente nunca se ponen en la posición de una.

Si el hijo de una está enfermo, una no debería tener que mentir acerca de ello.

A medida que las mujeres se ponen más asertivas, nos estamos poniendo más listas, mejor capacitadas y podemos hacer muchísimo más que lo que acostumbrábamos hacer. Y ahora somos más valoradas que antes. Encuentran que nos necesitan.

Los empleadores están encarando el asunto de la atención infantil contratando a reemplazantes. Ya no reubican a la gente sino que sólo contratan a reemplazantes porque no tienen que pagarles ningún beneficio. Les puede salir un poco más caro pero la compañía todavía gana porque no tienen que preocuparse de gastos como ausentismo por enfermedad, vacaciones o días administrativos.

¿Qué es lo que esto le hace pensar acerca de la educación de sus hijas?

Estoy contenta de que la mía esté aprendiendo a ser independiente. Es una de las cosas que me hace sentir realmente feliz, el que ella se pueda valer por sí misma. Y es tan independiente que sabe lo que quiere. Porque lo va a necesitar. Cuando esté mayor, sabrá que puede obtener un buen trabajo y que puede tener su propia compañía si lo quiere.

¿Han cambiado las cosas desde la generación de sus padres?

Mi madre trabaja, mi abuela trabajaba. Si las necesitábamos, una de ellas estaba siempre ahí. Mi abuela se jubiló cuando éramos pequeños, de manera que estaba en casa cuando volvíamos de la escuela. Mi mamá trabaja y mi papá está retirado, así que él va a buscar a mi hijo a la escuela en la tarde y lo cuida hasta que nosotros volvemos. Toda la gente que conozco tiene padres que trabajan.

En la calle que crecí, había mucha gente anciana y familias jóvenes con niños pequeños. Uno sabía que la señorita Janey, del otro lado de la calle, tenía tanto derecho como la madre sobre nosotros. Uno no se preocupaba de irse a la casa, cada uno era como un padre y todos se preocupaban de cuidar a todos los niños. Era natural, así era. La gente ya no lo puede hacer más. La sociedad ha cambiado tanto y la gente joven se preocupa sólo de sí misma, en su afán de sobrevivir. Y no es que quieran ser distantes: es lo que pasa.

Y las personas están tan asustadas ahora: uno tiene miedo de conocer gente. Incluso tiene miedo de decirle al hijo de otra persona '¡pará, no hagas eso!', porque la madre puede reaccionar muy enojada. Es por eso que es tan importante que una se sienta satisfecha con la atención infantil.

* Tanto el Little Angels Day Care Centre como el Auburn Day Care Centres Inc. son parte de los centros de la red [illegible], la que recibe el apoyo de la Fundación Bernard van Leer. [illegible] (Federation of Child Care Centers of Alabama) proporciona capacitación y apoyo a centros de atención infantil y aboga por los pequeños niños negros.

Las mujeres y la atención infantil

Trabajadoras de Malasia: vivir con lo justo

A traves de todo el mundo, la atención infantil es, aún en su mayor parte, responsabilidad de las madres. Y las madres trabajadoras de todo el mundo comparten los mismos problemas: ¿quién va a cuidar a sus hijos mientras trabajan? ¿Es mejor dejar a los niños con una cuidadora o en un centro de atención infantil? Si existen centros de atención infantil disponibles, ¿son baratos y buenos? Si los niños se quedan con cuidadoras, ¿los atenderán bien?

Para las mujeres de Kampong Semarak — un campamento 'tomado' – en la ciudad industrial de Petaling Jaya, cerca de la capital de Malasia, Kuala Lumpur, las preocupaciones son mayores. No existen servicios de atención infantil para ellas, y muchas han tenido – u oído de – malas experiencias con cuidadoras. Niños de apenas dos años de edad han sido abusados sexualmente, a algunos se los ha mantenido drogados durante el día y otros han sido utilizados para trabajar o para

pedir limosna por los cuidadores, los que además se quedaban con el dinero.

Trabajar para subsistir

Estas mujeres están frente a un dilema. La única forma en que sus familias puedan sobrevivir es que ambos padres laboren en las fábricas que rodean su campamento. Los maridos solos no ganan ni siquiera lo suficiente como para pagar el alquiler y los gastos básicos. Y, sin embargo, muchas mujeres no pueden trabajar porque no tienen dónde dejar sus hijos pequeños.

Una organización está tratando de encarar esta situación. PSW ya ha puesto en marcha kindergartens en tres *kampongs* (aldeas) 'tomadas', para niños entre 4 y 7 años de edad, en Petaling Jaya. Estos niños, que sólo asisten durante las mañanas, están siendo preparados para entrar al sistema educacional formal a la edad de siete años. Devi, la maestra del lugar, capacitada por PSW, fue elegida por las mujeres de Kampong Semarak para esta labor. Devi está tratando de mejorar el nivel del lenguaje y la capacidad para contar de los niños, para que después no abandonen la educación formal. El kindergarten de Devi tiene una capacidad máxima para 35 niños. La cabaña de una sola pieza está decorada con afiches y juguetes. Artefactos para jugar fabricados de materiales de desecho, un pizarrón y algunas mesas y sillas pequeñas constituyen el único amoblado. No hay electricidad, es oscura y húmeda. Y sin embargo, Devi está muy contenta con su quehacer, y es muy respetada y querida en todo el *kampong*. Como ella misma dice, no es sólo la maestra, sino la voz de las mujeres del *kampong*, y el nexo entre ellas y el PSW y otras organizaciones. Y adora a los niños y la idea de que los está encaminando hacia un futuro mejor. En su manera tranquila y confiada, Devi llama la atención del PSW y otras instancias, sobre la situación de las mujeres y niños del *kampong*. Para corresponder a esta valiosa labor, recibe un pequeño salario y el respeto de sus amigas del *kampong*.

En el rápido crecimiento de la economía malaya, los salarios del sector no especializado son aún muy bajos como para que una sola persona mantenga una familia.* En consecuencia, las madres sin especialización tienen que salir a trabajar. Sin embargo, los servicios de atención infantil no logran copar con la demanda, y la mayoría de los padres que ganan un salario bajo no pueden permitirse pagar atención infantil. La Fundación ha comenzado recientemente a apoyar a 'Persatuan Sahabat Wanita' (PSW – Amigos de las Mujeres), en la apertura de un nuevo centro de atención infantil destinado, específicamente, para mujeres con bajos ingresos que habitan en una ciudad industrial.

Aunque los kindergartens ayudan de alguna forma a mejorar la situación de las madres, existe aún la enorme necesidad de más servicios de atención infantil, especialmente para los niños pequeños. Por ello, el PSW abrirá pronto su primer centro de atención infantil. Aún antes de abrirse, el centro está siendo inundado con muchas más peticiones que los 40 niños que será capaz de atender.

Percepciones del futuro

La vida es muy dura en los sitios ocupados. No existen derechos de propiedad o protección, no hay facilidades ni servicios, y las viviendas son simplemente construcciones precarias, expuestas a las fuertes lluvias ecuatoriales. Los sitios 'tomados' han surgido alrededor de las fábricas, a las que proporcionan mano de obra no calificada. Los ocupantes están contentos de vivir en el área: poseen un techo que los cubre y trabajo en las industrias cercanas. Las fábricas también están contentas de que estén allí: una fuente de mano de obra barata al alcance. La ambición de muchos padres es que todos los miembros de la familia que tengan edad de trabajar, lo hagan, para así ayudar a mantener a toda la familia. Y ésta es la única alternativa que pueden imaginarse para el futuro de sus hijos.

Para las familias que puedan enviar sus niños al centro 'Rosa Parks Child Development Centre' del PSW, será como una bendición. Atenderá a 40 niños pequeños entre las edades de 2 a 4 años, desde las siete de la mañana hasta las siete de la noche. Los niños serán atendidos por ocho personas, en dos turnos, con un período de trabajo conjunto a la hora de almuerzo, cuando los niños serán bañados y alimentados. Por una suma de M$50* al mes, los niños estarán bien atendidos, de modo que las madres podrán salir a trabajar. Si el centro tiene éxito, PSW considerará la apertura de otros centros de atención infantil en los sitios ocupados, los que serán puestos en marcha y equipados con el mismo presupuesto mínimo. Todo el equipamiento del centro proviene de donaciones, o de materiales de desecho recogidos por Mani, a cargo del centro, y su equipo. Ellas han buscado en las fábricas productos de desecho, han rastreado mercados, contactado instituciones religiosas y a particulares para conseguir artículos que de otra manera habrían sido desechados. El resultado es que Mani ha formado ahora una extensa red de contactos, la que está permanentemente a la búsqueda de cosas que puedan convertirse en juguetes, muebles o receptáculos.

Aunque las madres que enviarán a sus hijos al centro lo harán porque quieren que sus hijos tengan un buen comienzo en la vida, muy pocas mujeres del lugar pueden de verdad permitírselo. El primer motivo es económico. Con sus hijos en un lugar bueno y seguro durante el día, pueden quedar libres para trabajar y de ese modo mejorar la situación familiar. A través de todo el mundo es la mujer la que conserva a la familia unida. Para las mujeres de Kampong Semarak la única posibilidad de sobrevivir es unirse a sus maridos en el trabajo en las industrias. ┘

* menos de US$ 20, el promedio de la paga mensual es de alrededor de M$300 para los padres.

259

Mujeres, empleo y amamantamiento

El amamantamiento proporciona a los recién nacidos su primer empujón en la vida. La leche materna es un alimento completo que se adapta a los requerimientos nutricionales del bebé a medida que crece. Contiene también importantes anticuerpos que ayudan a proteger a los recién nacidos de infecciones comunes, y a dar comienzo al proceso de estimulción del sistema de defensas del propio bebé. Investigaciones realizadas en todo el mundo indican que los niños que han sido amamantados sufren menos infecciones y son, por lo general, más sanos que los niños alimentados con biberón.

La importancia del amamantamiento ha llevado al establecimiento de la 'Semana Mundial del Amamantamiento', que se lleva a cabo anualmente del 1 al 7 de agosto. Organizada por la 'World Alliance for Breastfeeding Action' (WABA), la Semana se propone aumentar el interés de la opinión pública acerca del amamantamiento. También da la oportunidad para motivar eventos que redunden en facilitar el amamantamiento para las madres. A las actividades o iniciativas que son desarrolladas durante la Semana, se les hace un seguimiento durante todo el año.

El tema para la Semana 1993 – la iniciativa para un lugar de trabajo acogedor para la madre – destacó la situación de las madres que amamantan en sus lugares de trabajo. WABA llamó a realizar una serie de esfuerzos para que tantos lugares de trabajo como sean posibles, sean 'acogedores para con las madres'. El objetivo general es asegurar que las mujeres sean capaces de combinar con éxito el amamantamiento y el trabajo, ya sea en el hogar o en un empleo remunerado.

La Semana resaltó los derechos de las mujeres trabajdoras a amamantar. Durante la Semana, así como en todo el año, WABA ha hecho llamados a los gobiernos de cuantos países sea posible, para que implementen una legislación nacional con el objeto de proteger los derechos de la mujer al amamantamiento. Como parte de este proceso, los sindicatos, los líderes comunitarios y las ONG's, se han involucrado para ayudar tanto en la petición de los derechos maternos como en promover la facilitación de entornos laborales acogedores. Se abarcó, asimismo, la manera de encontrar vías de desarrollo del apoyo social que necesitan las mujeres en los sectores informales y agrarios. Un elemento clave en toda esta labor, ha sido el facilitar y proteger prácticas culturales tradicionales que apoyan el amamantamiento, no importando si las las madres trabajan en casa o en otra parte.

WABA reconoce que los obstáculos que la mujer enfrenta al tratar de amamantar en su lugar de trabajo son, a menudo, enormes. En los escenarios urbanos y formales, los horarios rígidos y las grandes distancias entre el hogar y el lugar de trabajo lo hacen muy difícil. Y si existen servicios de atención infantil, no deberían estar cerca del hogar sino en o cerca del lugar de trabajo, para que sirvan de estímulo al amamantamiento.

Sin embargo, hay muchas exitosas y creativas maneras de incorporar el amamantamiento a las jornadas laborales, según Penny van Esterik, coordinadora del WABA's Women and Work Task Force'. En la India y Tailandia, por ejemplo, existen centros de atención infantil móviles que se desplazan con las trabajadoras de la construcción, según su ubicación. Una tienda de departamentos en Guatemala invita a las madres a llevar a sus hijos al trabajo. 'Las soluciones existen. Es sólo un asunto de voluntad política'.

Existe el argumento – frecuentemente utilizado cuando se resiste a los cambios – de que es muy oneroso lograr que el lugar de trabajo sea más acogedor para la madre y el bebé. Sin embargo, tener hijos más sanos significa que las madres (y los padres) son más productivos, ya que no necesitan faltar al trabajo para cuidar a sus hijos enfermos, y no tienen la preocupación de la enfermedad de los niños que los distraiga. Igualmente, la sociedad en general se beneficia por los costos más bajos de atención sanitaria, menos necesidad de medidas de control de la diarrea y de intervenciones nutricionales curativas. Algunos de esos beneficios sociales podrían ser transferidos a empleadores individuales que faciliten el amamantamiento, en la forma de incentivos con los impuestos.

Según Penny van Esterik es 'crucial que los sindicatos, los empresarios y los grupos de trabajadores entiendan cuán importante es para todos el amamantamiento. El conflicto de trabajar mientras se crían niños sanos, está en el centro de todos los temas de mujeres. Las condiciones que permiten a las mujeres combinar el trabajo y la familia, son las condiciones que contribuirían a mejorar el lugar de trabajo y a toda la sociedad'.

Para más información, contactarse con: Penny van Esterik, Coordinator, Women and Work Task Force, Department of Anthropology, Vari Hall, York University, North York, Ontario, M3J 1P3, Canadá. Tel.: (1-416) 736 5261; Fax: (1-416) 736 5768

La cambiente estructura familiar

La Organización de las Naciones Unidas ha acordado que en 1994 se celebre el Año Internacional de la Familia. Estos artículos están dedicados al tema de la familia y al cambio en las familias.

La palabra 'familia' no debería conjurar una sola imagen: existe una enorme variedad de familias en el mundo. Igualmente, los roles que los miembros de la familia juegan ya no se ajustan a patrones inmutables. Tampoco las estructuras ni las características de la familia son constantes: siempre ha habido cambios y siempre los habrá.

Al parecer, la mayoría de las familias poseen parte de su presente forma y carácter debido a influencias de largo alcance tales como la evolución, las creencias religiosas y culturales, y las estructuras y dinámicas de los grupos sociales en los cuales ellas existen. Pero muchas han sido, y están siendo, precipitadamente re-perfiladas, con los roles de los miembros también cambiando en forma espectacular. Tales cambios pueden ocurrir como consecuencia de la guerra, factores económicos y políticos, y también por hambre, muerte, divorcio, enfermedad y desastres naturales.

1994 International Year of the Family
Building the smallest democracy at the heart of society

La conclusión podría ser que la familia es un concepto que se expresa de varias maneras: en un lugar del mundo podría consistir en una cantidad de madres viviendo en comunidad pero aparte de los hombres, y sin embargo, compartiendo el cuidado de los niños. En otro, podrían ser dos adultos y un pequeño número de hijos. Y, en ambos lugares, habrá variaciones de esas familias y otras alternativas.

Características comunes a las familias

Podemos tratar de identificar algunas características físicas que las familias tienen en común. Por nuestro interés en la educación de la primera infancia, para nosotros una familia incluye al menos un niño y al menos otra persona, probablemente un adulto. Ese adulto tiene, con seguridad, algún tipo de lazo sanguíneo con el niño y podría tratarse de un progenitor, aunque, si fuera solamente uno, lo más probable es que no sea el padre.

Pero estos vagos perfiles no son muy confiables. Por ejemplo, los niños vagabundos de Colombia y Brasil forman unidades familiares entre ellos; en algunas sociedades existen padres sustitutos o reemplazantes, y los padres adoptivos en muchas más. El tamaño de la familia puede variar desde un aislado grupo de dos, a una multitud cohesionada que está inseparablemente entrelazada con las estructuras y la cultura de su sociedad.

Quizás la única forma segura de identificar a una familia es, cuando a sus propios ojos, reconoce que claramente opera como tal. Esto implica ir más allá de las concepciones preconcebidas que manejamos, y ser conscientes de las normas locales, de sus variaciones y excepciones.

Cambios, familias y necesidades de los niños

Cuando las estructuras de las familias cambian, también su naturaleza puede cambiar. Más importante desde nuestro punto de vista, es que el cambio las puede hacer menos aptas para proveer los tipos de apoyo que los niños necesitan y los que – en casi todas las sociedades – sus familias pueden muy bien proporcionar. De manera que, ¿qué necesitan los niños de sus familias? Hay bastantes ideas sobre ello pero también algún acuerdo acerca de los elementos que deben ser preservados, desarrollados o compensados. Ellos pueden ser resumidos como:

- un sentimiento de seguridad física y emocional que deriva de estar con sus principales cuidadores
- un sentido de pertenencia
- un lugar en que se puedan desarrollar y aprender, dentro de un entorno estimulante y seguro, especialmente durante los primeros años.

Aunque otras agrupaciones – por ejemplo, los grupos de sus pares o las escuelas – pueden proporcionarlos, las familias pueden ser las únicas capaces de ofrecer a sus niños calidad, cantidad, profundidad y centralidad en esas áreas.

¿Cómo están cambiando las estructuras familiares?

A veces, las familias cambian en forma ordenada, predecible y manejable; a veces, abrupta, inesperada y traumáticamente. Por ejemplo, crecen o empequeñecen a medida que adquieren nuevos miembros o pierden a antiguos, quizás a través de un nacimiento anticipado o quizás a través de muerte violenta y repentina. También pueden crecer porque sus miembros viven más y permanecen activos más tiempo: actualmente, los bisabuelos se están convirtiendo en algo usual en muchos países mientras que los abuelos tienden a tener estilos de vida más dinámicos e independientes, es decir, han cambiado sus roles dentro de la familia.

Es también común que otros miembros de la familia asuman nuevos roles o descarten los antiguos, produciendo nuevas dinámicas y relaciones, lo que puede cambiar las estructuras familiares desde dentro. Por ejemplo, las mujeres

materiales educativos que son utilizados con las familias refugiadas en Tailandia, por la 'Khmer Women's Association'

podrían convertirse en generadoras de recursos y verse obligadas a traspasar parte de sus roles como madres a otros cuidadores, quizás a niños de la misma familia o a los padres. En otro caso, los niños interesados en aprender podrían exigir una mejor educación, y de esta manera amenazar la estabilidad económica de sus familias. Los adultos jóvenes podrían decidir participar en actividades de desarrollo dentro de sus comunidades, pudiendo, de esta manera, cambiar las perspectivas y expectaciones dentro de sus familias.

Modelos aceptables

Las religiones, las ideologías políticas y las sociedades promueven modelos familiares, siendo tales modelos influyentes, quizás porque son aceptados, quizás porque se ejerce presión para mantenerlos, quizás porque se incentivan. Los gobiernos pueden decidir ejercer influencia directamente en el tamaño de la familia. Esto es actualmente cierto, por ejemplo, en Grecia, donde los impuestos y otros beneficios estimulan a los padres a tener más hijos, y en China, donde un niño por pareja es la norma decretada, y sólo se permiten más en circunstancias excepcionales.

Otras influencias son también evidentes. Las sociedades pueden cuestionar el deseo por ciertas estructuras familiares. Por ejemplo, aquellas que incluyen a un sólo progenitor. La consecuencia puede ser que se active a la opinión pública, la que a su vez, puede presionar para la que se dicte legislación que obligue al progenitor ausente – generalmente el padre – a contribuir con los costos de mantención de sus hijos. Si en este caso el objetivo es, al parecer, laudable, la realidad puede ser distinta. Un resultado posible y del que hay que salvaguardarse, es el que las familias uniparentales – muchas de las cuales sobreviven con muy bajos ingresos – sufran aún más problemas financieros si el apoyo del estado se reduce conjuntamente con la nominal, y a menudo inexistente, contribución del progenitor ausente.

Pobreza

De acuerdo con 'El Estado de los Niños en el Mundo' (UNICEF, 1992), un cuarto de la humanidad vive en la pobreza absoluta. No se necesita mucha imaginación para saber cómo esto puede afectar a las familias más pobres del mundo: hay inumerables descripciones y fotografías, y muchos kilómetros de película y cintas de video. Entre algunas importantes demandas, el informe pide realizar inversiones básicas en la gente y realza la necesidad de enfrentar temas como la deuda, la ayuda y el comercio de una manera que permita a la gente de los países en desarrollo ganarse la vida de una manera decente.

Sin embargo, la actual recesión económica mundial ha afectado en primer lugar a muchos de los más pobres, los está afectando más profundamente y lo seguirá haciendo por más tiempo. Y la distancia entre los países más pobres y los más ricos ha seguido creciendo, como la distancia entre las familias más ricas y las más pobres en casi todos los países.

Familias y salud

La buena salud aumenta la capacidad de las familias para permanecer unidas y funcionar de manera exitosa, pero depende de vacunas, de una buena dieta y un estilo de vida y entorno saludables. Y, cuando la mala salud golpea, la atención médica adecuada es esencial. Sin embargo, muchas de esas necesidades relacionadas con la salud son negadas a las familias más pobres del mundo. Por ejemplo, las vacunas no siempre llegan a aquellos que están en situación de más riesgo, generalmente por falta de dinero o programas de vacunación adecuados. La realidad es que la estructura y el bienestar diario de las familias pobres pueden ser profundamente afectados por problemas de salud. Si, por ejemplo, varios miembros de una familia caen enfermos, a menudo existe una jerarquía de preferencias para determinar quién recibe lo remedios caros. Aquellos que se ganan el pan y los niños tienen preferencia por sobre las madres, quienes por lo tanto, tienen que mejorarse solas.

derecha: un dibujo de niños sobre sus familias. Proyecto 'Gorgeous Mosaic', Children's Atelier, Inc.

Se puede pedir copias a: Edna McConnell Clark Foundation, 250 Park Avenue, Nueva York, NY 10177-0026, EE.UU.

Hoy en día, una enfermedad, el SIDA, domina por sobre todas en la conciencia pública, en detrimento de enfermedades más extendidas. Para aquellas familias que están afectadas, puede ser desvastador en muchas formas. Por ejemplo, si las personas que generan recursos contraen el llamado virus del SIDA (HIV), su contribución a los ingresos familiares decrece progresivamente, ya que se gana menos al tiempo que se gasta más en comprar medicinas. Su consiguiente muerte puede destruir la viabilidad de la familia. Mientras tanto, la falta de información de cómo vivir protegidos junto a los miembros de la familia que son HIV positivos, y la imposibilidad física de observar las medidas apropiadas, puede significar que el virus se extienda dentro de la familia, complicando sus problemas.

Entre las familias que están en situación de más riesgo de contraer el SIDA, están aquellas cuyas niñas y mujeres se han vistos forzadas a ejercer la prostitución, porque no encuentra ningún otro trabajo. En Tailandia se pueden encontrar muchos ejemplos. Allí, la prevalencia del SIDA es tal que los clientes están ahora buscando niñas cada vez más y más jóvenes, especialmente aquellas de áreas rurales: creen que la infección se da menos en esas niñas. El efecto es que ahora más familias rurales están perdiendo a sus niñas y mujeres jóvenes en una ocupación peligrosa y en una ciudad lejana.

Cultura dominante y cultura de minoría

En Australia, EE.UU. y América Latina y en todo lugar, los habitantes autóctonos han sido hace ya mucho sobrepasados por emigrantes extranjeros venidos de Europa. En el proceso, los nativos han perdido la mayoría de sus tierras, han sido despojados de sus riquezas, y han visto ridiculizadas, y a veces, destruídas, sus culturas. Muchas tribus y comunidades fueron reducidas a una existencia marginal y otras a posiciones insignificantes dentro de la invasora cultura dominante.

Ahora existe el interés entre varios pueblos indígenas en reafirmar el valor de sus costumbres tradicionales, y en reestablecerlas. Gran parte de este trabajo se basa en la idea de reevaluar y revalidar pero conjuntamente con la adaptación a

Mozambique: reconstruyendo la vida en familia

La guerra destruyó [illegible] para muchas no es sino hasta que la guerra terminó que se [illegible] de reestablecer una suerte de normalidad puede empezar. Este artículo describe algunos de los efectos de la guerra en las estructuras familiares, y considera algunos de los problemas involucrados en la reunificación de los niños [illegible] con sus familias.

Los antecedentes

Dos decadas de guerra en Mozambique han producido cientos de miles de victimas. La gente huyo, las familias se dispersaron, los niños se perdieron y debido a la complicada topografia del pais, la reagrupacion se hizo imposible. Los niños se encontraron solos y a merced de toda clase de peligros. Algunos fueron capturados y obligados a cargar materiales de guerra, y otros fueron convertidos en soldados activos, pudiendo apenas cargar un rifle y, asi y todo, obligados a disparar con el.

Se interrumpio la vida economica normal del pais y esto, en combinacion con los efectos de una larga sequia significo que mucha gente perdiera su medio de subsistencia y tuviera que abandonar su tradicional habitat. Y dejarlo tiene un profundo significado para las familias mozambiqueñas: es ese el lugar donde sienten que pertenecen, y cada familia ocupa su lugar en la cultura local.

El legado

La guerra produjo una multitud de refugiados, muchos dentro de Mozambique, otros en Malawi y Zimbabwe. Entre ellos, más de 200.000 niños, los que o no sabian donde estaban sus padres, o habian sufrido el terrible trauma de haberlos visto asesinados. En esta situación, lo más esencial era recrear el tejido y la estructura de la vida familiar.

Muchas familias se beneficiaron entonces de los programas de reunificación, que utilizaron sofisticados sistemas de computacion para identificar a los niños, localizar a miembros sobrevivientes de la familia y reunirlos.

Pero la reunificación puede ocasionar muchos problemas, algunos de los cuales son mas simples y otros más complejos. Por ejemplo, algunos niños fueron acogidos por otras familias. Sin embargo, los niños mozambiqueños pertenecen a sus familias y estas pertenecen a su habitat. Y asi y todo pueden haberse habituado a una nueva familia, la habran cambiado por pertenecer a ella, y la cambiara otra vez al abandonarla.

Durante 20 años de guerra la gente cambio mucho y, quizás más que nadie, los niños. Por ejemplo, indefensos niños de seis años que pueden haberse convertido en endurecidos veteranos de guerra, o en traficantes del mercado negro, o en madres. Y ahora deben reconstruir nuevas relaciones con la gente que estaba mas proxima a ellos. Y sus roles habran cambiado. Si hubieran permanecido con sus familias habrian gozado del desarrollo normal de oportunidades que las familia pueden

las realidades de hoy en día. Desalojar a los descendientes de los 'conquistadores' no está en el orden del día. El objetivo es de respeto mutuo y coexistencia. Parte de ello tiene que ver con revisar de nuevo las estructuras de la familia tradicional y considerar lo que era beneficioso en ellas. La tarea es, entonces, encontrar formas de demostrar su valor para ganar la aceptación de las nuevas generaciones. Pero esto ocurre en una era donde las tecnologías de las comunicaciones está vendiendo imágenes cada vez más seductoras de estilos de vidas ajenos, en comunidades cada vez más remotas.

Las comunidades de familias emigrantes extranjeras pueden encarar situaciones paralelas; ellos también pueden desear mantener sus valores y costumbres tradicionales, mientras viven inmersos en una comunidad bien establecida y mayoritaria. Ellos también pueden enfrentar problemas específicos adicionales: pueden, por ejemplo, sufrir hostilidad porque no se conforman a las normas de la sociedad que los acoge, o sentir el resentimiento de los nacionales que creen que les quitan el trabajo u otros beneficios.

Las familias rurales que se trasladan a las ciudades en busca de trabajo parecen enfrentar problemas más directos y prácticos. Al abandonar su entorno original, cortan con sus redes de apoyo informales, las que podían haberlas ayudado en su estabilidad como familias. Una vez que llegan, encuentran que, generalmente, la vida es mucho más difícil de lo que ellos esperaban, que el trabajo es difícil de conseguir, que la vivienda es cara y que los alimentos adecuados – los que deben ser ahora comprados - están más allá de sus medios. Para sobrevivir, la mayoría de los miembros de la familia tendrán que jugar nuevos roles, y los niños tendrán que adaptarse a un entorno radicalmente distinto, que además puede incluír nuevos patrones de atención infantil. Y todas estas adaptaciones pueden marginalizar aún más a la familia y, en tales circunstancias, puede ser difícil mantenerla unida. De esta forma, es casi imposible asegurar que los cambios vayan a ser ordenados y positivos.

Consecuencias y respuestas

Debemos reconocer que los cambios en las estructuras familiares a menudo tienen como resultado una degradación del ambiente que rodea a los niños. Por ejemplo, los adultos que están más cerca de ellos pueden pasar menos tiempo a su lado, y por lo tanto ofrecerles menos apoyo, amor y atención. También debemos aceptar que, si los niños pierden algo o todo de lo que ellos necesitan de sus familias, es esencial restaurar o reemplazar lo que ha sido perdido, o buscar compensanción a ello. Un enfoque relacionado con esto parte con la idea de mantener a las familias unidas, ayudándolas a ajustarse a una nueva estructura, y a trabajar con ellas en la búsqueda de formas de enfrentar nuevas situaciones o presiones. A menudo, el acento estará puesto en permitirles entender qué es lo que les está pasando y en buscar formas prácticas para seguir adelante. Tales programas pueden también incluir elementos preventivos con el objeto de ayudar a las familias

proporcionar. Ahora, sus familias están abrumadas, recuperándose de los efectos de la guerra, y aún así deben compensar de alguna manera los años perdidos de sus hijos. Si los niños se hubieran quedado, habrían también desarrollado aptitudes particulares y habrían estado preparados para ciertos roles dentro de sus familias, ayudando en la granja, por ejemplo o preparando comida para vender. Habiendo perdido esa capacitación y preparación, puede que ahora sean una carga económica más que un beneficio.

Algunas lecciones

La experiencia de Mozambique y de otros partes, sugiere que los niños pueden ser protegidos por sus familias de todo excepto de los efectos de la guerra, y también que pueden salir adelante a pesar del tumulto que los rodea. Los niños poseen una resistencia extraordinaria. Pueden luchar con casi todo tipo de cambios en sus entornos, y pueden espontáneamente encontrar nuevas formas de salir adelante y desarrollarse en forma bastante normal. Pero esto depende generalmente de una buena y confiable relación con, al menos, un adulto. La rápida recuperación de una experiencia terrible también es posible. Sin embargo, los efectos a largo plazo tienen todavía que ser determinados.

Es también evidente que las familias, otros niños, los miembros de familias extendidas y los curanderos tradicionales juegan roles específicos: cuando los niños traumatizados son dejados al cuidado que normalmente proporciona la comunidad, en general recuperan una conducta normal. Más aún, cuando se ha utilizado la ayuda profesional, no siempre ha habido éxito: los niños tratados se vuelven introvertidos cuando el tratamiento termina. Y este tipo de atención es también demasiado cara para ser proporcionada a gran escala, debiéndose utilizar, por ejemplo, aquellas fórmulas relacionadas con la resistencia de los niños y con la efectividad de los recursos disponibles en sus comunidades.

En 1991, la Fundación apoyó un programa [illegible] para niños [illegible] su entorno habitual en la provincia de Nampula. [illegible] programa Children and War, de Save the Children.

a evitar cambios innecesarios o indeseados, por ejemplo, aquellos que resultan de un embarazo adolescente no deseado.

Sin embargo, algunos acontecimientos y situaciones son simplemente desvastadores. No pueden ser manejados y el resultado es un cambio catastrófico. Los ejemplos más obvios son las hambrunas, las guerras y los conflictos. Ellos pueden barrer con las familias, dispersar otras y dejar a los niños no solamente aislados sino también sin saber si aún tienen familias. En Mozambique, 20 años de guerra han destruído a muchas familias, eliminando a muchos de los hombres, forzando a la gente a abandonar su tierra natal y apartando a los niños de sus principales cuidadores y de sus entornos confiables. En tales circunstancias, la paz llega con la necesidad de identificar a los niños, localizar a sus familias y reunificarlas (ver pag. 20).

De todos modos, y aún cuando las familias enfrentan aparentemente insuperables desventajas, no resultan necesariamene dañadas. Esto se puede atribuir a que están compuestas por individuos, cada uno de los cuales tienen características particulares, cada uno de los cuales contribuye con algo a la dinámica familiar y a su estructura. Juntos pueden constituir una fuerza considerable. Además, muchos estudios resaltan el fenómeno de la adaptabilidad, la habilidad que los niños tienen de salir adelante a pesar de la considerable adversidad que enfrentan (ver pag. 23). Algo similar es evidente en gente de todas las edades. A pesar de todos los problemas que encaran, y a pesar del hecho de que parecen no tener ninguna alegría en sus vidas, son capaces de reaccionar y vivir cada día con una confiada determinación.

Pero, ¿es valorada la familia?

La mayoría de nosotros somos o hemos sido miembros de familias. Sabemos que pueden haber terribles problemas dentro de las familias y que éstas no son necesariamente tan eficientes como podría esperarse. Pero también sabemos que poseen un enorme potencial de beneficios tanto para los niños como para los adultos: nuestras familias pueden ofrecernos la mejor oportunidad de conocer la seguridad, darnos un sentido de pertenencia y un lugar donde realizarnos, sin importar la forma que pueda tener y sin importar cuánto pueda cambiar esa forma.

Muchas culturas van más lejos y plantean que la familia es la base sobre la que se construye la sociedad. Pero, ¿no hay una contradicción en esto y, simultáneamente, algo de auto-engaño? ¿No son las familias – esos cimientos - a menudo golpeadas, reestructuradas, algunas veces rotas por presiones sociales, económicas, religiosas y políticas, desde dentro de esas mismas sociedades? Y cuando se construyen las sociedades, ¿son siempre construídas en las formas en las que las familias desean y necesitan? ¿Tienen siempre aquellos que controlan el 'edificio' la voluntad para responder a esos deseos y necesidades? O, si tienen la voluntad, ¿tienen siempre la habilidad, los recursos o el poder?

¿Y no es también verdad que algunas de las más grandes presiones e influencias que se ejercen sobre las estructuras familiares son, ya sea producto de efectos incidentales de intervención y actividades humanas a gran escala, o son mirados como sacrificios aceptables en aras de una causa mayor, por ejemplo, operaciones económicas supra-nacionales, ideologías políticas, estratégias de poder nacionales e internacionales, etc?

Pocos podrán estar de acuerdo en que la familia lo es todo, y que todo debería ser construído alrededor de ella. Pero seguramente aún menos podrán convenir en que las familias – en todas sus variadas formas – son irrelevantes al funcionamiento ordenado y práctico de las casi todas y muy diferentes sociedades del mundo.

Cuando papá no es tu padre

Aquí estoy sentada, mirando el techo,
porque sé que tengo que contarle
lo de su pasado y de su otro papá.
Sé que no será fácil,
siempre supe que no lo sería.
Si sólo pudiera cambiar las cosas
¡Dios mío, ojalá pudiera!
¿Por dónde empiezo?
¿Qué le digo?
No quiero herirlo
o alejarlo.
Pero sé de corazón
que debo decirle la verdad
de un amor que una vez hubo
pero que no duró para siempre.
Por qué terminé con su papá por una vida mejor,
no una de tristezas, o tensiones
o conflictos.
Lo hice todo por darle lo mejor.
¡Por favor, Señor, permite que me ame
y entienda el porqué!
Por qué dejé a su papá
por un hombre mejor.

Shirley Keating, junio de 1993
Preescuela y Centro de la Familia, Togher, Irlanda

Bibliographía selectionada

Parenting (1987) Servol Ltd. Trinidad

The state of the world's children 1992 (1992) Oxford University Press for UNICEF, Oxford (UK)/New York (USA). ISBN 0 19 262228 5

The state of the world population (1991) UNFPA, New York

1994 International Year of the Family (1991) United Nations, Vienna. ISSN 1014-8884

Who cares: a study of child care facilities for low income working women in India. Swaminathan, M (1985) Centre for Women's Development Studies, New Delhi, India

The experience of parenting. Brown & Hall. Brown, J (1984) University of the West Indies, Jamaica

Con Dios, todo se puede. Estrada, MA and Nuñez, JP (1988) Editorial Planeta, Quito, Ecuador

For children's sake: the promise of family preservation. Barthel, J (1992) Edna McConnell Clark Foundation, New York, USA

Strengthening the family to participate in development (summary). Zeitlin, MF and Megawangi, R (1992) Academy for Education Development, Washington, USA

Exploited entrepreneurs: street and working children in developing countries. Barker, G and Knaul, F (1991) Childhope USA Inc. New York, USA

A child serving time on the outside. Key, D and Eyres, G (1987) Hogg Foundation for Mental Health/University of Texas, 1987

Salir adelante ... a pesar de todo

Los cambios en las estructuras familiares – entre muchos otros acontecimientos y circunstancias de la vida – a menudo parecen conspirar contra el bienestar y desarrollo de los niños pequeños. Sin embargo, ellos se las arreglan para salir adelante en las condiciones más difíciles, aun cuando han sido deprivados de los beneficios que se supone solamente pueden ofrecer sus familias. Este artículo plantea una discusión del fenómeno, con datos extraídos de una reciente investigación. También sugiere algunas implicaciones para programas de intervención con familias.

Recientemente, una investigacion ha producido un conjunto de conocimientos acerca de los niños que salen adelante a pesar de vivir en circunstancias adversas. Las preguntas formuladas por esta investigación son: "¿Qué es lo que tienen algunos niños que les permite no solamente sobrevivir sino también desarrollarse normalmente, a pesar de la pobreza, la violencia, la traumática emigración, u otros fenomenos potencialmente peligrosos?" y "¿Porqué algunos niños se desempeñan mejor que otros en situaciones igualmente desventajosas?"

Algunos terminos y sus significados

Los terminos utilizados en este contexto han sido 'desvio positivo', 'vulnerabilidad e invulnerabilidad' y 'resistencia'. Ellos describen qué es lo que permite a los niños a seguir siendo competentes a pesar de estar expuestos a criticas experiencias vitales.

El concepto 'desvio positivo', utilizado por Zetlin, Ghassemi y Mansour para describir la actuación (especialmente en los campos de la salud, el crecimiento y el desarrollo) de ciertos niños comparados a la de otros niños de la comunidad y/o de la familia. Ellos lo describen como la habilidad para adaptarse social y sicológicamente al estrés nutricional.

'Vulnerabilidad', en el marco de la investigación sicológica, se refiere a las dificultades de los niños para recuperarse del daño causado por una situación adversa. La 'invulnerabilidad' se refiere a no sufrir un daño aparente por dicha situación. Gran parte de esta investigación se ha centrado en la identificación de factores geneticos y biologicos.

El concepto de 'resistencia' se ha tomado de la fisica. Se refiere a la capacidad del cuerpo a recuperar su forma original, una vez que las presiones distorsionadoras han cesado. El término parece apropiado cuando se usa para describir la habilidad de los niños para responder a la adversidad.

Resistencia en practica

Recientes estudios han afirmado que existen relaciones entre la resistencia y factores tales como las caracteristicas personales de los niños, lo acaecido en sus vidas y sus caracteristicas socio-demograficas. Y estudios posteriores han revelado que estas variables podrian alterar los resultados de tres maneras diferentes:

- primero, cada uno puede comportarse como factor **compensatorio** si va en apoyo de las capacidades que han sido afectadas por el estres;
- segundo, cada una puede comportarse como factor **protector**, en aquellos casos donde los individuos no son afectados por (o incluso se desempeñan mejor bajo) condiciones de estres;
- tercero, cada uno puede comportarse como un factor de **vulnerabilidad** si, en vez de tener un efecto protector, hace a los niños mas suceptibles al estres.

Uno de estos estudios fue conducido por Luther (1990), que examinó variables que estimulan la resistencia entre 114 estudiantes del noveno grado, del sector urbano. Se exploró la relación entre algunas caracteristicas personales de los niños y la actuación social satisfactoria, medida por padres, maestros o iguales. Los atributos examinados fueron la inteligencia, el 'lugar de control' (definido como el tener fe en el control de sí mismo en relación al medio ambiente), las habilidades sociales y el desarrollo del ego. Los resultados de este estudio ilustran las relaciones entre tales factores y las capacidades sociales de los niños en situaciones sociales especificas.

Se encontró que la inteligencia era un factor de vulnerabilidad. Bajo gran presión, los niños con un alto coeficiente de inteligencia (iq) se desempeñaban en la escuela de igual manera que aquellos con un bajo iq. En otros estudios se ha sugerido una explicación de esto. Se dice que los niños con alto iq pueden ser mas susceptibles al estres debido a que estan mas alertas y son mas sensibles a sus entornos.

El 'lugar de control' resultó ser un factor protector en relación al desempeño de actividades en la sala de clases. Las aptitudes sociales – como la expresividad – fueron tambien encontrados como factor protector contra el estres, si el desempeño era definido en términos de popularidad del niño entre sus iguales.

El desarrollo del ego se relaciona con la formación del caracter, en si una combinación de desarrollo cognitivo e interpersonal. Resultó ser un factor compensatorio en relación al grado escolar, la asertividad y el desorden en la sala de clases.

Acontecimientos positivos en la vida y resistencia

La investigación había dicho que los acontecimientos positivos en la vida son un

Bélgica: cambios, consecuencias y caminos a seguir

En este articulo, los miembros del proyecto 'School en Gezin', (Escuela y Familia) de Belgica y apoyado por la Fundacion, describen sus experiencias en adaptarse a un modelo de procesos de planificacion participativa, para optimizar su labor con familias emigrantes.

El modelo ha tenido una historia interesante habiendo comenzado en el campo de la industria armamentista, fue despues adaptado para ser utilizado en proyectos agricolas de paises en desarrollo.

Los cambios en las estructuras familiares de la ciudad minera de Heusden-Zolder, están relacionados directamente con el cierre de las minas de carbón: los hombres turcos fueron en un principio a Bélgica a trabajar en la minas como obreros, para poder ayudar a sus familias. Tenían el estatus de proveedores y por ello constituían importantes modelos de rol para los niños.

Posteriormente, las minas se cerraron y los hombres perdieron sus trabajos. Esto produjo muchas consecuencias, por ejemplo:

* los hombres ya no disfrutan del estatus de proveedor;

* su función como modelos de rol para sus hijos ha cambiado;
* permanecen más en casa y puede que intervengan en el funcionamiento de las labores hogareñas. Las mujeres se han tenido que adaptar a esto, lo que ha causado tensiones;

* las mujeres gozan ahora de mucho menos libertad;

* los hombres tienen mucho menos contacto con sus colegas belgas, y por lo tanto, escuchan menos ideas y opiniones belgas;

* ellos pasan también mucho más tiempo en cafés turcos y sólo se ven expuestos a ideas turcas, lo que produce;

* más conflictos en casa: su forma actual de pensar actual va quedando a la zaga en relación a las nuevas ideas de sus esposas e hijos.

(de pagina 23)

factor protector, ya que ayudan a los individuos a soportar el estrés y a contrarrestar los efectos de sucesos negativos.[7] Sin embargo, en el estudio de Luther, se encontró que los hechos positivos de la vida constituyen un factor de vulnerabilidad. El autor especula que, si los acontecimientos positivos de la vida se dan como interrupciones poco frecuentes en una cadena de eventos negativos, los niños perciben su entorno tan poderoso como impredecible. Por ello, disminuye su confianza en su 'lugar de control'.

Por otra parte, muchos estudios[8] han establecido correlaciones positivas entre factores demográficos – como una posición socio-económica precaria, el divorcio de los padres, la pertenencia a un grupo minoritario y el tamaño de la familia - y la resistencia.

Resistencia e intervención

La investigación también ha demostrado que las personas que le dan apoyo y estímulo a los niños a su cargo, pueden también fomentar la resistencia, tal como lo hace la estabilidad de su medio ambiente. Se demostró, además, que no todos los niños nacen con resistencia, pero la pueden adquirir si se dan las condiciones. Parece, por lo tanto, que la intervención en el desarrollo y apoyo de esos factores compensatorios y protectores positivamente relacionados con la resistencia, es útil si los niños están bajo condiciones de estrés. Las formas en que esto se puede relacionar al campo del desarrollo de la primera infancia tiene que ser aún cuidadosamente explorado.

Sin embargo, se debe recordar que, aunque la resistencia es el resultado de factores del entorno interrelacionados y de las formas en que los niños procesan las influencias de tales factores, hay elementos genéticos que pueden también contribuir a determinar cómo cada niño, de manera original y única, responde. ❏

Referencias

1 Zeitlin, M Ghassemi, H and Mansour, M (1990) *Positive Deviance in Child Nutrition* The United Nations University, New York, USA, p viii

2. Kotliarenco, M A. y Dueñas, V. (1992) *Vulnerabilidad versus Resiliencia, una propuesta de accion educativa*, ponencia presentada a la 'Conferencia de la Pobreza y el Desarrollo Humano', Santiago, Chile, noviembre 1992

3 Luther, SS (1991) *Vulnerability and Resilience: A Study of High Risk Adolescents*, in *Child Development, number 62* Yale University, New Haven, usa, pp. 600-616

4 ibid

5 Zigler, E and Farber, EA (1985) *Commonalities between the intellectual extremes: Giftedness and mental retardation*, in Horowitz F. and O'Brien M. (Eds.): *The gifted and talented: Developmental perspectives* American Psychological Association Washington DC, USA

6 Lazarus, R Kanner, A and Folkman, S (1980) *Emotions: A cognitive phenomenological analysis*, in R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Theories of emotions* Academic Press, New York, USA, pp 189-217

7 Reich, JW and Zautra, A (1981) *Life events and personal causation: Some relationships with distress and satisfaction*, in *Journal of Personality and School Psychology*, number 41, USA, pp 1002-1012

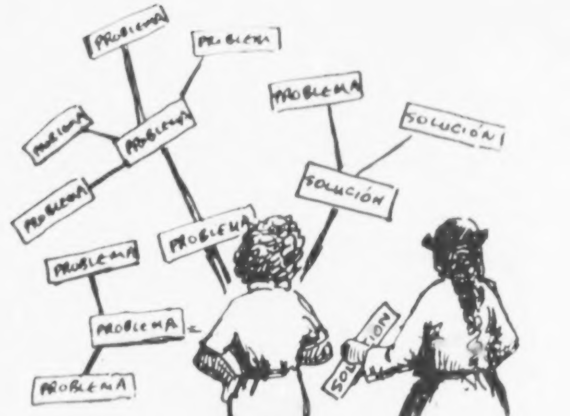
8 Sameroff, AJ, Seifer, R, Barocas, R, Zax, M. and Greenspan, S (1987) *Intelligence quotient scores of 4 year old children: Social environmental risk factors*, in *Pediatrics number 79* American Academy of Pediatrics, Grove Village, USA, pp 343-350

Por lo tanto, nosotros y las madres nos preguntamos si no deberíamos abocarnos a los problemas que esta evaluación había puesto de relieve. En ese momento, estábamos ya buscando la manera de aumentar el involucramiento de las madres en el proyecto: el objetivo era hacer que participaran en nuestra labor.

derecha: discusiones y preguntas - las primeras etapas

Entonces, por coincidencia contactamos a Bob Peeters, de 'South Research', quien propuso trabajar con el método DIP, 'doelgerichteinterventie-planning' (plan de intervención enfocado hacia el grupo-objetivo). Este método tuvo su origen en la industria armamentista y fue adaptado por 'South Research' para ser utilizado en proyectos agrícolas de países en desarrollo. Es un método de planificación participativa que incorpora al grupo-objetivo y a los trabajadores del proyecto en un trabajo conjunto.

Opera a través de un 'árbol del problema' - representación visual de un problema - que es convertido en un 'árbol positivo' cuando se buscan soluciones. De ahí se produce un plan conjunto para el mejoramiento de la práctica agrícola. Aunque en ese tiempo el DIP no había sido adaptado al trabajo social, Bob Peeters estaba seguro que podría convertirse en un método de trabajo viable para nosotros. Por lo tanto, comenzamos un curso de capacitación de cinco días en el que aprendimos sus principios.



Con el fin de motivar a las madres y para asegurar su colaboración, el método DIP fue introducido en términos muy generales. Para ello se utilizó el 'enfoque ideal', esto es, decidir los resultados ideales desde un comienzo.

Lo hicimos así:

1. se les preguntó a las madres cuáles eran sus sueños respecto al futuro de sus hijos
2. después les preguntamos qué problemas tenían con sus hijos
3. ellas entonces tuvieron que imaginar qué se podría hacer para acortar el camino entre la realidad y su imagen ideal

Se les pidió que se comprometieran a venir a seis reuniones más.

Esto era importante porque durante esas sesiones se debía hacer el análisis del problema. Durante ellas, cada una escribió los problemas que tenía, relacionados con el cuidado y la crianza de sus hijos. Entonces se discutieron los problemas de manera que cada persona tuviera claro el significado de cada uno de ellos. El resultado fueron 52 problemas, cada uno escrito en una tarjeta aparte.

Durante el tercer encuentro empezamos a trabajar con el 'árbol del problema'. Las madres tenían que concentrarse en los problemas para poder encontrar tanto causas como efectos. Por ejemplo, 'los niños no tienen amigos belgas **porque** no pueden hablar neerlandés' **o** 'no hablan neerlandés **porque** no tienen amigos belgas'.

Durante el sexto encuentro, reunimos los problemas por grupos y resultaron los siguientes: criar niños, tiempo libre, su entorno, juguetes, y escuela y televisión. De estos, escogieron 'criar niños' como el grupo con el que más querían trabajar.

A través de los procesos DIP, las madres están ahora mucho más incorporadas a nuestra labor, y podemos entendernos y entender mejor nuestras situaciones. Esto, a su vez, propugna mejores intercambios, con benéficos mutuos.

La próxima etapa es profundizar en la identificación de algunos de los problemas que preocupan a las madres utilizando el DIP. Entonces podremos considerar conjuntamente cómo entender estos problemas y hacer algo para mejorar las cosas.

Perú: familias en los Andes

Dra. Jeanine Anderson
(consultora en materias de infancia y familia para el Ministerio de Educación del Perú)

Las familias andinas viven en asentamientos nucleares, en sistema de comunidad. Tradicionalmente, los campesinos andinos se organizan en familias nucleares pero viven estrechamente relacionados con las familias de ambos esposos, manteniendo un activo intercambio de bienes, trabajo y servicios. Una extensa red familiar es, pues, una realidad para la mayoría de las familias andinas. Esta proporciona ayuda en las tareas cotidianas, compañía, y una "red de seguridad" para los ancianos y parientes más vulnerables.

La estrategia económica de la familia andina está cuidadosamente organizada por líneas de edad y género. Por ejemplo, durante el cultivo y sembrado, los hombres y los niños llevan a cabo gran parte del trabajo en los campos, mientras que las mujeres y las niñas se encargan del pastoreo y del mercadeo. Los niños se convierten en parte de la estrategia a temprana edad, un patrón que va emparejado a la intensa socialización de la obediencia y la responsabilidad. A sus niñas y a una edad tan temprana como seis o siete años, se les puede confiar el rebaño para labores de pastoreo, y [illegible] hermano menor también [illegible]. En ausencia de los padres, se espera que los niños – con la asistencia [illegible] de parientes mayores – lleven a cabo todas las tareas de rutina de la casa y el cuidado de [illegible].

Los niños en los Andes

Los niños andinos gozan de una cercana y tolerante relación con sus padres durante los primeros años de vida, especialmente con sus madres, desde cuyas espaldas observan a la familia y a la comunidad. A la edad de dos o tres años el niño es puesto al cuidado de sus hermanos mayores u otros parientes, mientras que la madre reasume su trabajo o comienza otro embarazo. Se puede ver tanto a las niñas como a los niños con sus bebés a sus espaldas o cargándolos mientras juegan. Son severamente castigados por cualquier negligencia y los padres reprimen también cualquier signo de envidia o rivalidad entre los hermanos. La mayoría de los observadores están de acuerdo en que el juego de grupos de hermanos, primos y los niños del vecindario, es un buen substituto de la atención materna.

Se permite a los niños participar libremente en casi todas las etapas de la vida del pueblo y aprender de su cultura, a través de la observación e imitación: los padres no son conscientes de la enseñanza intencional que no va más allá de la etiqueta social básica. Sin embargo, se ha observado a los niños utilizando complejos sistemas de clasificación para los elementos de su mundo natural.

Se reconoce la importancia de enviar a los niños a la escuela pero también el hecho de que los niños escolarizados no pueden trabajar en beneficio de la familia. El que los niños accedan a la educación secundaria es un sacrificio aún mayor: puede significar enviarlos a vivir a un pueblo de provincia o a una ciudad. Mucha gente joven comienza a esta edad a ser económicamente independiente: las niñas tratan de estudiar por la noche mientras se ganan el sustento como empleadas domésticas. Pero luego se dan cuenta que, a menos que tengan la suerte de encontrar una patrona que las deje asistir a clases, su trabajo les deja poco tiempo para los deberes escolares. Los niños trabajan como cargadores [illegible] de los mercados, como aprendices en la construcción o como obreros ocasionales en la pequeña industria. Muchos guardan el sueño de ir a la universidad o de seguir una carrera técnica.

La crianza de los niños andinos sigue siendo conservadora en muchos aspectos. Los padres desean que a sus hijos les vaya bien en la escuela [illegible] importante [illegible] dependiente del grupo. Los jóvenes, especialmente [illegible] inconformistas [illegible] enfilan hacia las ciudades.

Los niños de la crisis

La violencia política de la década pasada ha cobrado muchas víctimas en las familias andinas, pero la violencia de la pobreza parece tener efectos a más largo plazo. Las comunidades de campesinos han sido destruidas en la gran área de los Andes central y sur, y muchos miles de familias se han convertido en refugiados en los barrios marginales de las ciudades de la costa. Allí, la participación de los niños en la economía familiar toma un nuevo significado: ellos serán enviados a trabajar fuera del hogar a una edad más temprana aún. Así como las mujeres adultas en las familias urbanas pobres son obligadas a aumentar su participación económica, también las niñas jóvenes dedican horas más largas a las labores domésticas. Mientras que el trabajo en áreas urbanas puede promover el aprendizaje de cosas útiles para los hombres jóvenes – aquellos que trabajan como cobradores en buses de la ciudad durante todo el día, por ejemplo - no se puede decir lo mismo de las niñas involucradas en las tareas domésticas.

En las áreas rurales, las escuelas deberían adaptarse a las necesidades de los niños, entender más a los padres y ser más adecuadas al desarrollo local. Los escenarios sociales tradicionales del aprendizaje de los niños, la familia y la comunidad local, son marcadamente diferentes del escenario de la escuela. Se necesitan programas específicos que puedan entregar una etapa de transición. Tales programas encontrarían formas de reproducir los grupos de juego de los niños y las espirales de aprendizaje, donde los niños mayores transmiten sus conocimientos y habilidades a sus hermanos menores, primos y amigos, y donde [illegible] son desafiados por ellos a [illegible] capacidad y responsabilidad. Al mismo tiempo [illegible]

Reconstrucción mediante grupos de familias

[illegible] familias andinas [illegible] reconstrucción de las comunidades andinas destruidas por la violencia política [illegible] ciudad y los urbanos [illegible] grupo familiar [illegible] gama de estilos, actitudes [illegible] y posibilidades, de las cuales [illegible] pueden elegir. Por supuesto [illegible] observar el más alto [illegible] de los niños de la [illegible] desestabilizador para [illegible]. El evitar este resultado [illegible] última instancia del [illegible] de la nación peruana para [illegible] políticas que cambien los términos de relación entre los Andes montañosos y la costa y para con las políticas de promoción social y de justicia económica.

Educadores populares com corpos calados e emoções trancadas

Cristina Maria Eitler

Adaptação de um texto preparado por Cristina Maria Eidler, Educadora, Coordenadora Geral do Centro de Estudos e Pesquisas da Leopoldina (CEPEL) Rio de Janeiro, Brasil.

Este artigo é, antes de mais, um relato formulado a partir de reflexões, fruto da experiência que venho acumulando como educadora, em oficinas para profissionais da área de educação, arte e saúde no Rio de Janeiro, Brasil.

Não se trata, portanto, de um tratado científico nem de uma receita pronta. Trata-se de questões que julgo provocativas, visando eventuais transformações na prática educativa e o rompimento da separação entre corpo e mente na evolução do aprendizado da criança.

O ser humano agrupa-se em culturas diversas e em cada uma delas desenvolve maneiras diferentes de viver e compreender a vida. Assim, a natureza criativa do homem também é elaborada dentro de um contexto cultural, onde valores dão forma a todo o modelo de vida. O nosso modelo de vida encontra-se impregnado de valores "produtivos" e a nossa capacidade de produção acaba determinando o sucesso de nossa inserção na sociedade.

Em consequência, somos impelidos e educados desde cedo a tornar nossas ações as mais produtivas possíveis. Neste sentido, o nosso corpo é considerado uma máquina, embora nem sempre eficaz, e nossas emoções apenas um apêndice para uso restrito a determinados momentos.

Jovens mostram-se angustiados e cheios de dúvidas frente à escolha de uma profissão, revelando a luta de valores a que são submetidos a partir das premissas que na sociedade devem nortear uma carreira bem sucedida e, portanto, uma vida feliz. Na minha prática observo adultos automatizados, com dificuldade de expressão, de criação, os corpos parados, doídos, calados, as emoções trancadas, ignoradas, desvalorizadas.

Embora tenhamos as mais variadas justificativas para esta alienação (entre elas os baixo salários, a necessidade de ter mais de um emprego), não devemos, principalmente os educadores, deixar de lado essa questão que parece ter raízes na infância.

A escola do primeiro grau reproduz em grande parte a ideologia dos grupos dominantes a qual, consequentemente, é repassada à criança, induzindo à obediência e à passividade também através do corpo. Os que passam pela escola são "recheados" da ideologia que convém ao papel que vão desempenhar na sociedade de classes: modéstia, resignação, submissão, consciência profissional, moral e cívica. Às classes menos favorecidas, a alienação do corpo é imposta de forma ainda mais cruel por não lhe ser permitido o acesso aos bens materiais e culturais.

Por quê crianças de 0 a 6 anos?

Desde o seu nascimento, as crianças são capazes de manifesta-se. Elas reconhecem a voz de sua mãe, elas choram, movem suas mãos, seus pés, seus corpos. As crianças aprendem a pedir através de seu comportamento, ou seja, através de suas manifestações.

Conforme crescem, as crianças são "educadas", suas manifestações passam a ser avaliadas e condicionadas a partir dos padrões de uma determinada sociedade e classe social.

O movimento criativo, que em um estágio inicial (os primeiros movimentos, os primeiros passos, as primeiras palavras) é estimulado, em um segundo estágio (sobretudo dentro de instituições educacionais ou escolas) passa a ser sufocado.

Portanto, as crianças que desde cedo foram, e continuam sendo, estimuladas em suas múltiplas formas de manifestação, certamente terão maior possibilidade de entendimento e poderão transformar-se em indivíduos com habilidade de discernimento, julgamento, visão coletiva, esperança.

direita: exercícios para estimular movimentos de dança

Projecto Costa Atlantica, Colombia

Movimento, forma e emoçao: como?

A experiência tem demonstrado que toda criança ou todo ser humano tem capacidade para expressar-se das mais variadas formas e através de vários materiais.

O desenho faz parte das primeiras manifestações criativas das crianças. Quando brincam com um lápis, giz, uma varinha na areia, elas deixam a sua própria marca, criam jogos, contam estórias. Nesta representação, o processo de seu raciocínio e a sua habilidade para pensar e absorver-se em alguma atividade são estimulados, ajudam as crianças a perceberem melhor o seu ambiente e a relação que com ele é estabelecida. *(Cont. pagina 28)*

Nicaragua: la nota de los 'Cipotes'

Los niños de los barrios pobres enfrentan presiones como el ser abandonados mientras los padres o las personas que los cuidan tienen que trabajar, los descuidan o abusan de ellos. A menudo andan callejeando en bandas juveniles, y tienen a veces severos problemas de conducta. Estos niños son conocidos como los 'cipotes'. CANTERA es una ONG que está trabajando, con el apoyo de la Fundación, en barrios desposeídos de Ciudad Sandino, una ciudad cercana a la capital Managua. El proyecto trabaja con niños, mujeres y líderes comunitarios, y trata de mejorar las condiciones de los niños del barrio creando conciencia en la familia y la comunidad, de la necesidad del trabajo colectivo para mejorar el entorno de los niños. CANTERA piensa que la atención infantil no es sólo tarea de la familia pero de la comunidad entera. Siente que las soluciones a los problemas en las áreas pobres sólo se solucionan por los adultos de los barrios, ya que los niños nunca son consultados. Se considera a los adultos como gente que tiene problemas mientras que los niños son a menudo vistos como el problema.

Los niños son las primeras víctimas de los problemas económicos que afectan a la familia y la sociedad. [illegible] los niños necesitan ayuda, dirección, solidaridad, ser escuchados y ser respetados para que se desarrollen sanamente. Los jóvenes que forman bandas se sienten rechazados pero [illegible] espacio [illegible] que se puedan identificar. El enfoque de CANTERA está explicado en el libro '¿Cuál es la nota de los cipotes?'

El libro trata de las experiencias en Ciudad Sandino. El programa no trata de integrar o reformar a los 'cipotes' en la comunidad sino que trata de transformar la comunidad para que [illegible] a los niños. No trata de controlar a los niños, pero sí de ofrecerles nuevas oportunidades dentro de la comunidad. El proyecto trata de romper el círculo de pobreza creando espacio para actividades alternativas y estimulando a los adultos a entender a los 'cipotes' [illegible] formas de experimentación [illegible] incluyen el baile, cursos de capacitación y permitiendo [illegible] contribuir activamente en el mejoramiento de su barrio. [illegible] diferentes [illegible] los estigmatiza, lo que prooduce el rechazo y acentúa su aislamiento.

La publicación describe un enfoque en que la casa y la comunidad son transformadas en áreas de atención, respeto, solidaridad y aprendizaje. La gente de los barrios se están preocupando del desarrollo de sus hijos y empezando a reconocer a los 'cipotes' como seres humanos que merecen reconocimiento y respeto, con capacidad para ofrecer alternativas a sus [illegible] problemas y aspiraciones.

¿Cuál es la nota de los cipotes? está ilustrado con fotos y cada sección empieza con un colorido dibujo pintado por uno de los niños del barrio. Hay una selección de historietas tomadas de la revista mensual [illegible], producida por los barrios de Ciudad Sandino con la [illegible]. Esta revista [illegible] la vida cotidiana de los cipotes del barrio, y es útil para las personas que trabajan [illegible] con problemas de [illegible] en el desarrollo comunitario.

[illegible] Managua [illegible] ┘

(desde página 27)

Os seres humanos são capazes de executar toda sorte de movimentos de dança e até as crianças mais jovens são sensíveis à música. Muitas vezes, através de sons e movimentos elas percebem aquilo que as palavras não conseguem expressar. Teatro, expressão corporal, dança e música, em suas várias formas, pertencem à mesma categoria, representam as possibilidades de uma nova força educacional.

Estas atividades podem ser desenvolvidas com crianças através de jogos, exercícios, estórias. Elas não dependem de recursos especiais, nem de lugares ou espaços especiais. Por esta razão, devemos desenvolver particularmente aquelas atividades onde as crianças vêem a si mesmas dentro de um processo de criação, como autoras, como alguém capaz de participar em mudanças sociais. Deve ficar claro para nós que a arte pode ser vista como um resultado das condições materiais e culturais oferecidas por cada sociedade onde todos devem ter a possibilidade de participar criativamente.

Modificar a nossa atuaçao com as crianças

Justamente por pensar desta forma, por acreditar nessa proposta, é que venho atuando principalmente com adultos, profissionais que trabalham em creches, escolas, unidades de saúde, igrejas e com lideranças do movimento popular organizado.

Creio que para podermos modificar a nossa atuação em relação às crianças, devemos modificar o nosso comportamento. Devemos também procurar recuperar em nós mesmos o corpo, a expressão perdida, quer seja na escola que na maior parte das vezes não contempla em seu currículo disciplinas que possibilitam práticas criativas, quer seja no decorrer dos anos e das lutas que endurecem o nosso corpo.

Este caminho, ainda que difícil, libera quando conquistado.

┘

Televisión infantil en Venezuela: buscando el cambio

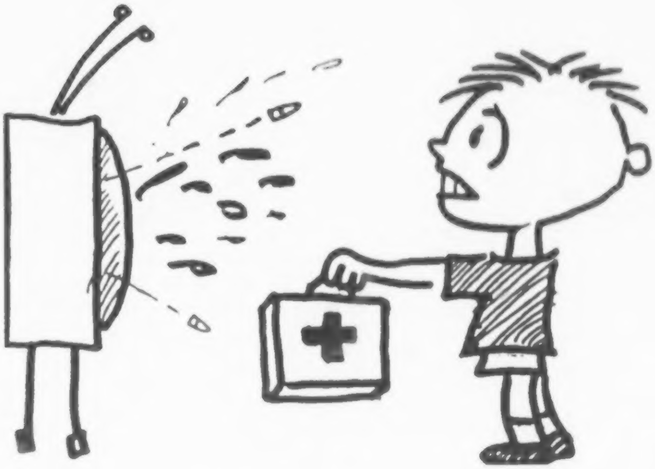
Luisa M. Freites

Este artículo ofrece un interesante punto de partida para un debate más amplio sobre el tema. Agradeceremos las reacciones de los lectores, especialmente cuando incluyan ideas para lograr cambios constructivos.

Este artículo apareció originalmente en 'Juntos por los Derechos del Niño', Noviembre 1992 a Enero de 1993, publicado por CONGANI, Apartado 63171, Chacaito, Caracas 1067-A, Venezuela.

El mayor número de televidentes de nuestro país está constituido por niños, los que pasan varias horas frente al televisor, recibiendo substanciales dosis de mensajes que influyen en la formación de sus valores y concepciones. Ello se manifestará en su conducta, aspiraciones y anhelos.

La programación televisiva aporta en general muy poco para una formación sana y positiva de los niños y jóvenes de nuestro país. Pareciera que se desconoce el enorme efecto positivo o negativo que transmiten los mensajes televisivos. La violencia, el consumo a toda costa, la competencia, la segregación racial y sexual, el terror, la pornografía, son los componentes de la programación que los niños ven diariamente.



Estos programas con una gran carga negativa son de observación practicamente obligada para niños y jóvenes, ya que son transmitidos en un horario en el cual gran parte de la audiencia televisiva está constituida por estos grupos generacionales. Otro agravante de esta situación es la presentación de avisos publicitarios transmitidos sin regulaciones de horario, contenido y audiencia, lo cual refuerza los contenidos perjudiciales de la programación televisiva. En efecto, en mucha publicidad se emplean como instrumento de persuasión consumista, elementos que exacerban conductas inadecuadas para la formación de patrones en el niño y el adolescente.

Estamos igualmente preocupados por las maneras en que los niños son utilizados en propaganda televisiva, para promover cualquier tipo de productos. Esto a menudo implica que deben comportarse de una forma impropia para su edad. Por otra parte, los escasos programas infantiles dejan mucho que desear, los dibujos animados están cargados de mensajes que promueven la violencia, la competencia, la ley del más fuerte, la guerra, la segregación y el terror.

Los pocos programas dedicados preferencialmente a los niños también dejan mucho que desear. Por ejemplo, los adultos que escogen los programas suponen que los niños tienen un nivel intelectual muy bajo. Y así les proponen pruebas y juegos que humillan a los niños y les faltan el respeto a sus verdaderas capacidades y natural sentido de la belleza.

Pasando a la accion

En la 'Coordinadora de Organizaciones No Gubernamentales de Atención al Niño' CONGANI hemos reflexionado sobre esto y ahora promovemos y exigimos una programación televisiva más positiva y saludable. Esta programación debería estimular vivencias constructivas de valores y actitudes cooperativas, creativas, solidarias y justas, que puedan disfrutar ahora y cuando sean adultos.

En nuestra búsqueda, nos hemos propuesto una campaña de consulta con la idea de conocer los intereses y posturas de los consultados ante la programación televisiva que se ofrece actualmente. Esperamos que surgan demandas de cambio ya que las familias y los niños se encuentran descontentos. Igualmente estamos planeando hacer llegar nuestras sugerencias a la televisora regional 'Niños Cantores TV', de Valencia. Esta compania ha empezado a cambiar su programación por la de un medio educacional que promueve valores y actitudes positivas para niños y jóvenes. Y esto está establecido en la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas.

Madres

Las madres son la cosa más grande
que una persona jamás ha tenido
Es por ello que Dios hizo a las madres
por la alegría y amor que tienen
La alegría es algo especial que toda madre tiene
la alegría es verdadera magia
que ilumina desde el corazón
Es por ello que Dios hizo a las madres
El amor es un amor muy especial
hecho del Dios de arriba
El amor de dentro es muy caro
nadie puede comprarlo ni con un millón de libras
Es por ello que Dios hizo las madres
por la alegría y el amor que tienen

Mary Denton (10 años)
Community Mothers Project, Irelanda

BEST COPY AVAILABLE

272

Informe de campo

Argentina: un entorno alternativo para el desarrollo infantil

Los ajustes estructurales de la economía de un país pueden tener serias consecuencias para el entorno de muchos niños. En este artículo, la licenciada Elsa Prieto de Arancibia, directora del proyecto 'Cruz del Sur', apoyado por la Fundación y puesto en marcha por el Departamento de Educación de la Universidad de San Luis, Argentina, describe las formas en que el proyecto contrarresta esas consecuencias.

Hay varios estudios que demuestran que los procesos de ajuste estructural de un país pueden imponer una mayor pobreza a las familias más pobres. Nuestra labor esta basada en nuestra observación de que hay consecuencias humanas directas – incluyendo la inestabilidad material y emocional de la familia – y que éstas derivan en violencia, abandono de los niños y la aparición de varias condiciones profundamente asentadas tales como el alcoholismo, la desnutrición y la enfermedad crónica.

Esto se traduce para los niños en precarias condiciones al nacer, una nutrición inadecuada, escasa atención sanitaria, falta de motivación precoz, desarrollo retardado social y afectivo, y un crecimiento restringido. Esto crea un cadena de deficiencias. La inexistencia o ineficiencia de los servicios de atención infantil es uno más entre los problemas encarados por los niños que entran al sistema educacional, disminuyendo su desempeño y aumentando las tasas de deserción escolar. El resultado general es que el desarrollo de los niños se ve comprometido.

arriba: los hermanos mayores juegan con sus hermanitas y hermanitos en Argentina

Las familias desarrollan estrategias de supervivencia como respuesta a la pobreza. Por ejemplo, madres e hijos trabajan para que la familia pueda seguir adelante. Tales estrategias impactan directamente en la naturaleza de la infancia, cambiando enormemente su carácter, y con ello cambiando el futuro y las perspectivas de los niños.

Bajo estas circunstancias, encontramos que los niños tienen un vocabulario limitado y desarrollan un lenguaje que es particular a sus condiciones locales. Este tiene poca relación con el lenguaje utilizado en la escuela. También muestran poca evidencia de interacción con sus padres y otros adultos, son tímidos y juegan muy poco.

Una alternativa

El objetivo de nuestro proyecto es establecer un medio alternativo de apoyo al desarrollo de los niños pequeños. Este se basa en sus necesidades pero dice que las formas deben estar en consonancia con su medio ambiente. Opera a través de la identificación y fortalecimiento de los recursos humanos, la participación de la familia y la organización y cooperación de la comunidad. Su perfil principal es que los padres participen en decidir las necesidades de dessarrollo y salud de sus hijos, las analicen y conciban maneras de satisfacerlas. Los padres son estimulados a considerarse como aprendices y que pueden convertirse en personas altamente capacitadas en la atención infantil.

Talleres del barrio

En términos concretos, esto significa juntar a los niños con los padres y los maestros. Trabajamos directamente con ellos, reuniendo conocimientos de primera mano acerca de las condiciones en la que los niños se desarrollan y crecen. Entonces, todos concebimos formas de mejorar su medio ambiente, las que son elaboradas y difundidas a través de talleres realizados en los barrios.

Los resultados demuestran que es importante concentrarse en una cantidad específica de temas, entre otros: ayudar a los padres a construír lazos más fuertes con sus hijos, a observarlos e interactuar con ellos; estimular a los padres a participar en las actividades de juego que ayudan al desarrollo cognitivo y sicológico. Además, ayudar a las madres a asimilar y a utilizar el conocimiento y las técnicas sobre desarrollo, educación y salud en el contexto familiar.

Los comentarios de los padres demuestran tanto su entusiasmo por la labor del proyecto como por sus beneficios prácticos:

> Me permitió aprender más como no sentirme sola con mis hijos. Ahora sé que, por lo menos, estaré junto a otros que tienen problemas similares.

> En los talleres aprendí lo que es la diarrea y cómo elaborar líquidos rehidratantes.

> Desde que vengo aquí, sé que jugar es importante para los niños, de manera que juego más con ellos.

Con la creación del espacio de los talleres, los padres se han dado cuenta de que son seres sociales, que forman parte de una sociedad mayor. Esto ha promovido la cooperación para la actividad conjunta. Ha devenido en proyectos de autoayuda y generadores de ingresos. De estos ha nacido el interés por adquirir técnicas y recursos para asegurar que el trabajo pueda continuar.

El proyecto ha dado como resultado de que el lugar ha sido evaluado y transformado. Se ha convertido en un espacio en que la gente se preocupa de su propio desarrollo, basándose en su propia realidad económica y social.

Informe de campo

El promotor como puente entre culturas: el caso de los refugiados guatemaltecos en México

Raul Wybo

Raúl Wybo es miembro del proyecto 'Educación Inicial del Niño Refugiado' de México, coordinado por la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR). El proyecto trabaja con grupos indígenas de Guatemala los que han cruzado la frontera para escapar a la persecución. El proyecto entre otras cosas, capacita a miembros bilingües de la comunidad, de diferentes grupos indígenas, para la labor con los padres y sus hijos. Asesoran a los padres y les ayudan con los niños que sufren daños psicológicos causados por las experiencias vividas al escapar de Guatemala y de vivir como refugiados.

En su artículo, Raúl destaca la importancia de entendimiento mutuo y el trabajo con gente de la comunidad.

El cuentista mexicano Francisco Rojas González narra en su libro 'El diosero', una experiencia que ilustra muy claramente la diferencia entre la cultura occidental y la de los grupos étnicos en América. En una ocasión, cuenta el autor, atendió a miembros de una comunidad indígena en México, que sufrían una enfermedad y para curarlos les dió algunas pastillas. Días después, encontró a los indígenas otra vez y les preguntó si la medicina había mejorado su salud. Ellos contestaron que se sentían mucho mejor y le mostraron unos collares que habían hecho con las pastillas. Estaban convencidos que desde que usaban estos collares, su salud había mejorado notablemente.

Esta anécdota, aunque es un caso extremo, ejemplifica con claridad las diferencias culturales a las que se enfrentan muchos proyectos de asistencia para comunidades étnicas. Demuestra la necesidad de crear un 'puente' cultural entre el proyecto y la comunidad antes de que se inicie la labor.

En muchos proyectos, el nexo entre los diversos grupos culturales es el promotor o paraprofesional. Ellos son generalmente miembros de la comunidad capacitados para brindar asistencia directa a su gente en determinados temas. Los promotores son los que concilian los lineamientos del proyecto con las características de la comunidad, ya que quienes diseñan los proyectos no siempre conocen dichas caracteríticas o no están plenamente conscientes de las diferencias culturales. Sin embargo, la adaptación del proyecto a una derterminada cultura toma tiempo, por lo que la influencia del proyecto va a demorar en tener efecto.

El proyecto 'Educación Inicial del Niño Refugiado' trabaja con refugiados de grupos étnicos guatemaltecos, refugiados en México en la década de los 80. Al comienzo, los promotores se limitaban a traducir del español a los idiomas mayas, libros – guías para sus actividades con los padres, sin agregar más explicaciones. Las sesiones con los padres no despertaban interés, al no lograr transmitir la importancia de la estimulación temprana en términos que fueran comprensibles para la comunidad.

¿Como resolver este problema?

Se decidió limitar en lo posible la lectura de textos traducidos, sustituyéndola por actividades más dinámicas y participativas, y con explicaciones que se apoyaran en representaciones visuales y narrativas en idiomas mayas.

Una experiencia muy positiva fue la filmación de videos con los promotores y la comunidad, cuya exhibición atraía a gran número de personas. Las comunidades étnicas pueden rechazar videos que muestren la ciudad o gentes de clase media, pues opinan que la realidad de esas escenas le es ajena. Es por ello que gran parte de los proyectos que trabajan con grupos étnicos, deben realizar sus propios videos.

Una experiencia, aún más positiva, han sido las representaciones teatrales. En ellas, los promotores presentaban a la comunidad escenas cotidianas de las actividades de los padres con sus hijos. Los promotores realizaban estas representaciones sin un guión – que exigiría preparación y memorización – sino a partir de improvisaciones sobre situaciones diarias y sus posibles soluciones, con humor y naturalidad, lo que las hacían muy atractivas para el público. Los padres, entonces, se identificaban con los personajes y reflexionaban sobre su conducta. Después, cuando el promotor los capacitaba sobre estimulación temprana, los padres identificaban los temas, ya que les eran más familiares e intelegibles gracias al teatro.

derecha: los promotores cumplen el papel de nexo entre diferentes grupos culturales

Estas actividades permite a los promotores interpretar el enfoque del proyecto en sus propios términos y en los de la comunidad, y modificarlo y comunicarlo con mayor claridad. El teatro o el video u otras actividades organizadas por los promotores, refuerzan su rol de agentes mediadores entre el proyecto y la comunidad. De esta manera, los promotores se convierten en eficaces puentes entre culturas diferentes y, como resultado, el impacto del proyecto sobre la comunidad aumenta notablemente.

274

Informe desde el Campo

Estado de la Práctica: una investigación desde América Latina

REDUC (Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación) es una red de información y documentación sobre temas educacionales para Latinoamérica y el Caribe. Con base en Santiago, Chile, opera a través de 27 centros asociados en toda la región, y posee ya una extensa base de datos de investigación y documentación de proyectos, en el campo de la educación.

En 1991, REDUC con el apoyo de la Fundación, empezó un nuevo proyecto titulado 'Difusión de prácticas innovadoras en atención y educación de la primera infancia en América Latina'. Este proyecto, de dos años de duración, buscó incorporar la primera infancia a la labor de REDUC y comenzó a recabar información en prácticas innovadoras de desarrollo de la primera infancia en el sector no formal, en cinco países latinoamericanos. Esta información sería difundida a través de la red de REDUC a los investigadores y gestores de políticas. Los cinco países en los cuales se compilaron datos fueron México, Chile, Guatemala, Nicaragua y Perú. Fueron seleccionados por su variedad en cuanto al tamaño, porque eran capaces de acometer la tarea y porque proporcionaban una interesante mezcla de recursos, entre otros, universidades, ONGs, institutos de investigación y agencias gubernamentales. Este proyecto duró dos años, con una etapa de planeamiento de dos meses.

Objetivos a corto plazo

Los objetivos a corto plazo eran enriquecer la extensa base de datos de REDUC, incorporando la información de experiencias basadas en el trabajo de campo sobre el desarrollo de la primera infancia, y el desarrollar una metodología para obtener información acerca de esas experiencias. Los objetivos a largo plazo eran mejorar la calidad de los programas y la gestión de políticas en materias de primera infancia en América Latina, y el acortar la distancia entre profesionales, investigadores y gestores de políticas.

La ilustración de este artículo ha sido tomada de un informe de México, 'Del hecho al dicho hay menos trecho'.

La información fue recogida sobre un tema específico en cada país, nombrándose a una coordinadora en cada una de las cinco naciones, para la labor de recolección de datos. Ellas se reunieron en Chile para discutir la selección de los temas y los criterios en torno a lo que se consideraba una labor 'innovadora' en cada país.

Cada coordinadora realizó su trabajo en diversas formas y en diferentes circunstancias. Por ejemplo, en México se hizo énfasis en los problemas de planificación, implementación, monitoreo y evaluación en la atención a la primera infancia. Fueron estudiados cuarenta programas de apoyo a la familia tanto en áreas urbanas como rurales, y en todo el país. En Chile se revisaron 10 proyectos de capacitación, tomando en cuenta la capacitación, la organización interna y las lecciones sacadas de la experiencia práctica de la capacitación. Nueve proyectos proporcionaron la información en Perú, la que se concentró en la metodología, la cobertura y la replicación, mientras que en Nicaragua se centró en la situación de 1500 niños que viven en dos mercados de Managua, los principales problemas que enfrentan, y la labor que varias organizaciones estaban haciendo para mejorar su situación. En Guatemala, los datos fueron extraídos de las discusiones realizadas durante un seminario nacional en el que participaron 41 organizaciones, y de un proyecto que opera en 248 centros financiados por organismos oficiales.

Conclusiones

Después de reunir y clasificar todos los datos, las coordinadoras hicieron una reunión de evaluación en México, para afinar los detalles de un estudio comparativo que sería llevado a cabo por REDUC. Informaron que el proceso de recolección de información había sido una valiosa experiencia de aprendizaje. Llegaron a muchas conclusiones interesantes, encontrando que:

* un enfoque de desarrollo infantil exitoso es aquel que reúne a los proveedores de servicios ya existentes y a las organizaciones que trabajan en esta área
* los objetivos deberían siempre estar basados en las necesidades sentidas y expresadas por la comunidad, y deberían dividirse en objetivos a corto, mediano y largo plazo
* es un mito lo de la automantención de centros de calidad para el desarrollo de la primera infancia administrados por comunidades pobres
* las reuniones de capacitación breves y frecuentes tienen más impacto que los talleres ocasionales y prolongados
* los niños entre 10 y 13 años de edad pueden actuar como agentes de cambio dentro de la familia y la comunidad
* las educadoras, ya sea profesionales o paraprofesionales, deberían ser consideradas como profesionales

275

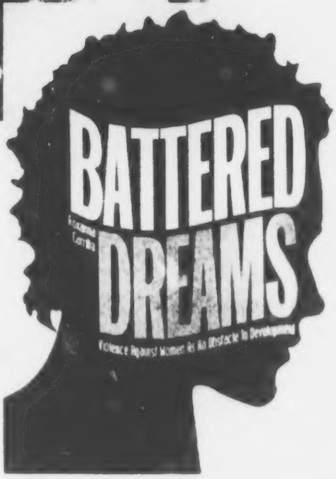
Revisando Publicación

Sueños golpeados: la violencia contra las mujeres como obstáculo al desarrollo
Roxana Carrillo

En el pasado, la violencia contra las mujeres ha sido tratada como un problema privado, ocasional y marginal. Este pequeño libro considera sus efectos en el desarrollo. La autora opina que para que el desarrollo sea significativo, y para que las mujeres sean parte integrante de él, la violencia de género debe estar entre los temas del desarrollo, pues obstruye la plena participación de las mujeres en el desarrollo y limita sus opciones y oportunidades. La falta de confianza en sí misma y de autoestima son las claras consencuencias, y las mujeres son dejadas sin poder, incapacitadas y debilitadas.

La autora también toca las implicaciones directas sobre los niños pequeños, ofreciendo instancias bien documentadas delos efectos en el desarrollo infantil, y notando que los programas de educación para mujeres están siendo reconocidos como una de las mejores maneras de reducir la mortalidad infantil.

Sin embargo, Carrillo falla en clarificar que las mujeres no son todas iguales, y que sus experiencias de violencia de género pueden variar de acuerdo a su edad, posición económica y social, y las condiciones concretas bajo las cuales viven y trabajan. Hay diferentes niveles de vulnerabilidad.



Pero, ¿qué se puede hacer? la autora concluye ofreciendo una lista de estrategias que van desde programas locales hasta promoción. Todo necesitará ser efectivo donde el problema existe particularmente, es decir en la familia y la comunidad.

El libro también incluye una lista de las recientes iniciativas de las Naciones Unidas relativas a la violencia contra las mujeres, una larga lista de organizaciones apropiadas en varios países y una extensa bibliografía.

La publicación fue producida por 'United Nations Development Fund for Women' (UNIFEM).

Todas las publicaciones UNIFEM son distribuidas por Women Ink, 777 UN Plaza, Nueva York, NY 10017, EEUU. Tel: (1) 212 6878633, Fax: (1) 212 6612704

- autónomas, capaces de identificar necesidades, y de diseñar, implementar y evaluar las estrategias
- la capacitación debería basarse en la experiencia previa y ser continua y sistemática
- la evaluación – a menudo dejada de lado - debería ser hecha regular y sistemáticamente

La información fue publicada separadamente, en un estudio analítico y comparativo titulado 'Cosechando Experiencias'. El estudio analiza el proceso de producir estados de la práctica en general, y describe los documentos producidos y los procesos individuales llevados a cabo en cada país. Al distribuirlo a través de su red y base de datos, REDUC espera que el estudio pueda alcanzar a los gestores de políticas de toda la región.

REDUC reconoció que, debido a la naturaleza experimental del proyecto, el proceso de recolección de información fue una buena oportunidad de aprendizaje. Hubo, por supuesto, problemas. Por ejemplo, la dificultad en comparar las lecciones aprendidas de la práctica con aquellas provenientes de la investigación y la gestión de políticas. En algunos países, la recolección de datos se hizo difícil porque los temas elegidos eran muy amplios.

Sin embargo, REDUC considera que el proceso que siguió el grupo para crear el estado de la práctica fue tan importante como el producto final. Junto a las coordinadoras, ha identificado algunas etapas que asegurarían el éxito durante el período preparatorio, que es clave para determinar el desarrollo del proyecto. Estas etapas incluían una serie de reuniones durante las cuales se delineó una clara definición del foco temático y la clarificación de los procedimientos. Se decidió que la información se registrara sistemáticamente para la elaboración de un borrador preliminar, el que podía ser complementado con entrevistas y otros documentos.

Además de informar a los gestores de políticas a través de la región, las conclusiones del proyecto son útiles para otros individuos y organizaciones como referencia para determinar su propio estado de la práctica, y para extraer lecciones y reflexionar sobre las experiencias.

Más información acerca del estudio comparado 'Cosechando experiencias: producción de estados de la práctica en educación inicial en cinco países latinoamericanos', en REDUC, Erasmo Escala 1825, Santiago, Chile.

276

BEST COPY AVAILABLE

Unos recursos

Agua Sucia

'Niño-a-Niño' ha producido recientemente otro folleto en español titulado 'Agua Sucia', como parte de una serie dirigida a los niños con el objetivo de ayudarles a aprender nociones de salud, higiene y nutrición. El folleto, fácil de leer, bien ilustrado y con grandes letras, cuenta la historia de José el que es enviado por su madre a buscar agua al río. Se duerme y en sus sueños corre toda clase de aventuras, las que mantienen entretenidos a los jóvenes lectores. Lecciones acerca de los peligros del agua sucia, cómo encontrar agua limpia y cómo evitar el agua contaminada, son elementos que están astutamente enlazados en la historia de José. Al final del libro hay actividades prácticas para niños, de manera que ellos mismos puedan comprobar la calidad del agua. Hay también sugerencias para juegos que ins-truyen a los niños acerca de la importancia de usar agua limpia.

Los doce que sobreviven/Por un comienzo justo para los niños

Los doce que sobreviven, el estudio importante de Dr Robert G. Myers en la sobrevivancia de niños en sus primeros años, ha sido publicado en español por PAHO Publications, 49 Sheridan Avenue, Albany, New York 12210, EE UU, precio $22.

Por un comienzo justo para los niños, también de Robert G. Myers, es una condensación de 107 páginas de todos los elementos importantes y de las ideas centrales del su libro original *Los doce que sobreviven*.

Solamente las reseñas de la literatura de investigación, y algunas de las discusiones más profundas se han excluido.

Se puede adquirir gratuitamente *Por un comienzo justo para los niños*, en inglés, tailandés, indonesio, español, portugués y ruso.

Las copias en español pueden obtenerse en la siguiente dirección:
Centro UNESCO de Catalunya,
Mallorca 285,
Barcelona 08037, España.
Fax 34-3 257 58 51

Otras publicaciones del Fondo Niño-a-Niño

El Fondo Niño-a-Niño trabaja en Londres con trabajadores comunitarios con el fin de estimular a los niños a que envíen mensajes a otros niños y adultos. Como resultado, ha publicado recientemente dos colecciones de publicaciones para ayudar a niños que viven en circunstancias difíciles. El libro 'Niño-a-Niño y Niños que viven en Campamentos' cita verdaderas experiencias de niños que viven en campamentos y el porqué viven allí. Se concentra en el desarrollo infantil, enfermedades comunes y el contagio de gérmenes en el campamento. Explica los síntomas de las enfermedades infantiles, cómo tratarlas y cómo prevenirlas. El libro está dividido en secciones que tratan cada situación, y cada sección incluye actividades para que los niños aprendan y multipliquen el conocimiento acerca de la prevención de enfermedades.

'Niño-a-Niño' ha producido también cuatro hojas con actividades bajo el título 'Niños en circunstancias difíciles', con los temas 'Niños que viven o trabajan en la calle', 'Niños que viven internos', 'Ayudando a los niños cuyos amigos o familiares han muerto' y 'Ayudando a los niños que viven la guerra o catástrofe'. Las hojas de actividades están bien ilustradas y sugieren actividades que los niños pueden hacer con sus amigos.

'Niño-a-Niño y Niños que viven en Campamentos' e información acerca de las hojas arriba mencionadas, pueden ser adquiridos escribiendo al 'Child-to-Child Trust, The Institute of Education', 20 Bedford Way, Londres WC1H 0AL, Reino Unido.

277

Publicaciones en español de la Fundación

La Fundación Bernard van Leer
Un folleto sobre la Fundación. Publicado en 1992 en español, inglés, portugués, francés, holandés y alemán.

Programa Actual
Consta de breves descripciones de los proyectos de mayor envergadura apoyados por la Fundación. Aparte de las numerosas ilustraciones, el librito incluye un informe sobre la labor realizada por la Fundación. Publicado anualmente. ISSN 0924-302X

Promotores Comunitarios: Sus Aportes y Dificultades
por Jani Brouwer & Sergio Martinic (Occ Paper No 4)
Los miembros de la comunidad que estan siendo capacitados para poder responsabilizarse de la organización de servicios básicos y de la mobilización de otros, juegan un papel cada vez más importante en muchos programas de desarrollo comunitario. Esta publicación estudia la forma en la que este valioso recurso local ha sido reconocido y promovido por proyectos comunitarios de atención y educación infantil temprana en América Latina. Publicado en 1991 en español. ISBN 90-6195-022-8

Niño y comunidad: avanzando mediante la asociación
Síntesis y Conclusiones del décimo seminario internacional celebrado en Kingston, Jamaica en noviembre 1988. Publicado en 1989.

Los Padres como Primeros Educadores: Cambios en los Patrones de Paternidad
Síntesis y Conclusiones del cuarto seminario del Hemisferio Occidental celebrado en Lima, Perú en mayo 1986. Publicado en 1986.

Sociedades Multiculturales: Educación y Atención Infantil Temprana
Síntesis y Conclusiones del seminario internacional celebrado en Granada, España en junio 1984. Publicado en 1984.

NUEVA PUBLICACION
El Ambiente del Niño
Terezinha Nunes (Occasional Paper No 6)
A me ación de modelos sobre los ambientes socio culturales de los niños en el diseño y evaluación de programas dirigidos a mejorar su bienestar. El trabajo examina dos situaciones que caracterizan el ambiente del niño: pobreza y discriminación. Incluye, además, una extensiva revisión bibliográfica sobre los factores ambientales que impactan el desarrollo del niño.
Publicado en español y tambien en inglés en los primeros meses del 1994

El poder de cambiar
por Andrew Chetley
Los ingredientes básicos de este libro son un proyecto de pequeña escala en el campo de la educación infantil en un pueblo, que ha desarrollado a incluir comunidades, todas ellas en la región de Costa Atlántica de Colombia; una universidad con un compromiso con la gente de la región; y la voluntad de querer escuchar y aprender de la gente de los barrios. Explicada principalamente a través de las palabras de los participantes, el lector vislumbra la vida cotidiana in algunas de las aldeas y pueblos y comienza a entender los esfuerzos meticulosos que debe hacerse para realizar un objetivo de este tipo. Publicado en 1991. ISBN 90-6195-020-1 (también en el inglés)

Videos en español de la Fundación

El poder de cambiar
Inspirado en la idea de que los niños pueden servir de trampolín para iniciar un completo proceso de desarrollo comunitario, un proyecto de 15 años de duración realizado en Colombia ha servido de estímulo para políticas que han sido adoptadas a nivel nacional. El video muestra la forma en que las mujeres de la comunidad han sido capacitadas para establecer preescuelas básicas y cómo las organizaciones de las comunidades locales han empezado a tomar a su cargo los variados aspectos del desarrollo de los pueblos de la vasta región de la Costa Atlántica. El video, de 28 minutos de duración y realizado por Joan Shenton (de Meditel) para la Fundación, es en color y se puede pedir con comentarios en inglés o español.

Fundación
Bernard van Leer
Boletín Informativo
Número 8 marzo 1994

El texto que aparece en este Boletín Informativo pueden ser reproducido indicándose su fuente - La Fundación Bernard van Leer - sin permiso, siempre que sea distribuido sin valor comercial. A menos que se indique lo contrario, todas las fotografías son cortesía de los respectivos proyectos.

ISSN 0921 – 593X

Toda correspondencia a:
Fundación Bernard van Leer
Apartado Postal 82334
2508 EH La Haya
Países Bajos
Tel: (070) 351 20 40
Telefax: (070) 350 23 73

Sobre la Fundación

La Fundación Bernard van Leer, que lleva el nombre de su fundador, es una institución filantrópica internacional y profesional, con sede en los Países Bajos. Los ingresos de la Fundación provienen de Grupo de Compañías Van Leer, empresa industrial multinacional de la cual la Fundación es su principal accionista beneficiaria. La Fundación fue creada en 1949 con amplios objetivos humanitarios. Desde la década de los años sesenta, la institución se ha concentrado en desarrollar iniciativas de bajo costo y basadas en la comunidad, en el campo de la atención y educación de la primera infancia para niños marginados social y culturalmente, desde su nacimiento hasta los ocho años de edad.

La Fundación proporciona apoyo financiero y asesoría profesional a entidades gubernamentales, académicas y voluntarias que organizan proyectos que permitan que niños marginados se beneficien pleanamente con oportunidades de desarrollo social y educacional. En la actualidad la Fundación apoya cerca de 100 proyectos en alrededor de 40 países en desarrollo e industrializados. La diseminación, adaptación y reprodución de los resultados exitosos de los proyectos son de primordial importancia para la labor de la Fundación. La institución no otorga donaciones a personas individuales, ni presta apoyo general a organizaciones. Tampoco proporciona donaciones para realizar estudios, investigaciones o viajes. No hace donaciones en apoyo de solicitudes públicas. Según lo establecido en sus estatutos, la Fundación da preferencia a países donde el Grupo de Compañías Van Leer está establecido.

Consejo Directivo

J. Kremers (Países Bajos), Presidente; Sra. M.C. Benton (Estados Unidos); W.H. Brouwer (Países Bajos); W.W. Cross (Estados Unidos); V. Halberstadt (Países Bajos); H.B. van Liemt (Países Bajos); P.J.J. Rich (Francia); I. Samrén (Suecia)

Administración

Dr M.C.E. van Gendt, Director Ejecutivo

Videos de la Fundación: de pagina 35

Existe la vida antes de la escuela primaria?
Este es el título de un video de 16 minutos, que es una útil introducción a muchos de los temas encarados para lograr un mejoramiento en la educación y desarrollo de los niños. Basado en parte en un video preparado para ser presentado en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, organizada en Tailanda en marzo de 1990, incluye escenas de varios proyectos apoyados por la Fundación en diferentes países. Entre algunos de los tópicos tratados se encuentran la importancia de los primeros años para el desarrollo del niño, el rol clave de los padres como primeros educadores de sus hijos y la valiosa contribución que las comunidades pueden dar a la educación y atención de la primera infancia. El video realizado por Leo Akkermans para la Fundación en color puede adquirirse en version inglés o español.

Adela
Adela vive en una aldea de la región de Andahuaylas en los Andes, Perú. Las 150 familias de indígenas. La ciudad más cercana está a seis horas a pié. Adela ha vivido toda su vida en la aldea. Ya que puede leer y escribir español, la comunidad la escogió para que fuera capacitada como 'animadora' para el 'Pronoei', el jardín infantil organizado por el Centro Nacional de Capacitación Preescolar del Perú con apoyo de la Fundación. El video muestra a Adela y el compromiso de la comunidad en el trabajo del 'Pronoei' y en actividades diseñadas para mejorar la calidad de vida de la aldea.
El video, realizado por Jean-Michel Rodrigo, es en color. Puede adquirirse con comentarios en inglés, francés o español. (24 mins)

Fundación
Bernard van Leer

Boletín Informativo

Numero 9 marzo 1995

Los primeros años: la base del aprendizaje para toda la vida

derecha: programas efectivos de ADPI involucran a toda la familia (Mexico)

La atención y desarrollo de la primera infancia es un amplio concepto, y se lo puede definir de varias formas. Una de ellas es:

La atención y desarrollo de la primera infancia (ADPI) hace referencia no sólo a lo que está ocurriendo dentro del niño, sino también a los cuidados y atención que el niño necesita para desarrollarse y prosperar. Para que un niño se desarrolle y aprenda de forma saludable y normal, no basta con satisfacer sus necesidades básicas de protección, alimento y salud; también será necesario interactuar con ellos, estimularlos, darles afecto y seguridad, y permitir que aprendan a través de la exploración y el descubrimiento. La ADPI conlleva actividades que apoyan a los niños de forma apropiada, y procura afianzar los ambientes en los que viven.

El término ADPI es utilizado por organizaciones internacionales e intergubernamentales para hacer referencia a programas y actividades en el área de la primera infancia, durante los primeros años del niño. También incluye algunos principios básicos que se consideran como esenciales: Los programas/actividades de ADPI deben estimular todos los aspectos del desarrollo del niño; deben ser culturalmente apropiados y flexibles en sus enfoques; deben involucrar a los padres y apoyar a éstos a desempeñar su papel, para ulterior beneficio sus hijos.

Aprendiendo por doquier

La ADPI debe ser considerada como la primera fase de un periodo de por vida de continuos aprendizajes y experiencias, desde el nacimiento hasta la edad anciana. Aunque a las personas se las *educa* en el sistema de escuela formal, el *aprendizaje* ocurre en todos los sitios y en cualquier momento: se aprende de todos y de todo, del ambiente, en la escuela, en la familia. La Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, nombró a este aprendizaje de por vida, "educación básica":

> El concepto de educación básica es más que un fin en sí mismo. Es el fundamento de un aprendizaje y desarrollo humano de por vida, sobre el cual los países podrán construir sistemáticamente subsecuentes niveles y tipos de educación y formación.

En este Número

Los primeros años y Niños de 0 a 3 años [illegible] *páginas* [illegible]

Beneficios significativos: *páginas* [illegible]

Contribuciones teoricas al desarrollo infantil *páginas 12-14*

Abogando por los niños: [illegible] España, Brasil y India, y proyectos en Australia y Marruecos *páginas 17-26*

Formas de vida moviles y niños [illegible]

Aprendiendo sobre la diversidad [illegible]

El ambiente del niño: *páginas 32-34*

Recursos: *páginas 35-36*

PS 026631

La ADPI forma parte de esta educación básica y no hay duda en que es el fundamento de un aprendizaje de por vida. Aunque el niño pequeño es de por sí un aprendiz nato, sus primeros años constituyen el momento adecuado para alentarlos a que "aprendan a aprender". Las actividades de ADPI fomentan esta necesidad de los niños por descubrir, curiosear, explorar. Este interés es una cualidad que permanecerá con ellos el resto de sus vidas.

> Los niños no sólo crecen en tamaño. También se desarrollan, evolucionan, y maduran, adquiriendo una comprensión más profunda de las personas, objetos y retos de su ambiente.[1]

Desde la concepción hasta los seis años de edad, los niños experimentan un rápido desarrollo mental y físico (ver artículo Niños de 0-3 años, pág. 5-9). A los seis años de edad, su cerebro ya se ha desarrollado en un 90 por ciento del volumen que alcanzará al ser adulto. Estos primeros años se caracterizan a su vez, por un crecimiento físico espectacular. Durante este periodo, también adquieren dos de las más complicadas e importantes necesidades en la vida: el lenguaje y el movimiento. Llevados por su inherente deseo de aprender, la mera observación de las personas a su alrededor hablando, gesticulando, moviéndose, caminado, les incitará.

Los niños pequeños interactúan y exploran su ambiente constantemente. Una de las formas en que lo hacen es a través del juego, y éste es frecuentemente incorporado y utilizado en los programas de ADPI. Mantener el interés es condición basica para enseñar: un niño interesado es el mejor maestro de si mismo. Si además de esto les añadimos dos elementos adicionales, seguridad y entretenimiento, la tarea de aprender se verá aún más facilitada. En un ambiente apropiado de desarrollo, los que les cuidan y atienden no son "maestros", sino "guías" para las actividades de los niños.

La importancia del ambiente de los niños

El ambiente de desarrollo de los niños viene determinado predominantemente por sus padres, hermanos, familiares, y miembros de su comunidad. Es en la familia donde los niños aprenden a socializarse, y donde se atienden sus necesidades físicas, intelectuales y emocionales. Los programas de ADPI deben respetar el papel central que los padres tienen en el desarrollo de los niños. Por otro lado, también se debe reconocer que no todos los padres están en condiciones de proporcionarles la atención y estimulación requeridas. Consecuentemente, los programas de ADPI apoyan a los padres proporcionándoles habilidades para ejercer una positiva paternidad, alfabetización, desarrollo infantil, salud y nutrición.

> Los padres acarrean la responsabilidad más inmediata de atender las necesidades físicas, emocionales e intelectuales de los niños, y también les proporcionan una guía moral. Los padres deben ser apoyados en esta tarea de criar a sus hijos para que puedan desempeñar dignamente sus obligaciones y para que se responsabilicen del cuidado y apoyo de sus hijos.

abajo: los niños más pequeños suelen ser cuidados, muchas veces, por sus hermanitos/as mayores, y éstos constituyen un recurso valioso para la ADPI (Brasil)

Brasil: un programa innovador que fracasó

Ofrecer una atención integral a las necesidades de los niños respecto a su educación, salud y nutrición, puede ser una inversión rentable. En Brasil, el programa innovador *Programa de Alimentaçao de Preescolar* (PROAPE – Programa de Alimentacion Preescolar) se dirigio a familias urbanas viviendo en condiciones marginadas, al reducir la repetición de curso en los primeros años de escuela primaria, el programa ya pago lo que costo.

PROAPE, financiado por un credito otorgado por el Banco Mundial al gobierno de Brasil, organizo centros para niños de 4 a 6 años, en 11 estados, proporcionándoles bocaditos y actividades de desarrollo. A nivel sanitario se incluyeron también controles regulares, vacunas, tratamieno dental e higiénico y revisiones de la vista.

En la mayoría de los estados, los que atendieron a los niños fueron o personal especializado o miembros de la familia. Una posterior evaluación del programa para un área reveló que los niveles de repetición y abandono en el primer año de escuela primaria de los niños de PROAPE, fue del 39 por ciento, mientras que para otros niños fuera del programa fue del 52 por ciento. Para el segundo año de escuela, los porcentajes fueron 27 y 44 respectivamente. Se calculo que el costo de escolaridad del segundo año, para los niños en el programa de PROAPE fue de un 11 por ciento menos que para los otros; consecuentemente el programa se costeó a sí mismo.

Sin embargo, aunque este fue un modelo costo-efectivo y un ejemplo a imitar, el programa dejó de funcionar. Una de las explicaciones es que se lo formalizó hasta aniquilarlo. El Ministerio de Educación, el cual tomó las riendas del programa, no incorporó lo suficiente en su aplicación alternativas no formales, y lentamente convirtió este modelo no formal con base en la comunidad en un contexto preescolar formal con maestros especializados.

Quality education for all: Early childhood development, el Foro de [illegible]. La segunda reunión, Nueva Delhi, India, 8-10 septiembre 1993.

arriba: es en la familias que los niños aprenden las habilidades para socializarse (Argentina)

Incluir a los padres en la ADPI puede tener efectos colaterales, como por ejemplo, que los programas son llevados a cabo por estos mismos padres, en la casa a veces, sin necesidad de los servicios de un personal calificado. Algunas instrucciones básicas adicionales pueden ser suficientes para fortalecer las habilidades que los padres ya poseen de por sí.

Algunos padres tienden a percibir las actividades de ADPI como una preparación previa para la escuela primaria. Si bien niños que han participado en estos programas durante su primera infancia, se desempeñan mejor a nivel escolar, estos programas no deben ser considerados como meros programas de preparación para la escuela, sino como instrumentos que preparan a los niños para la vida.

A través del juego, sintiéndose seguros e interactuando con el ambiente, los niños aprenden fácilmente, y su naturaleza curiosa se ve estimulada.

Sin embargo, esta armonía puede alterarse cuando entran en la escuela primaria, cuyo enfoque es menos flexible que el de hasta ahora, al cual se habían adaptado con tanta facilidad. De repente, se espera de ellos que produzcan resultados, se les enseña datos y números y a veces, deben aprender en un lenguaje ajeno a ellos. Las escuelas primarias deben seguir un currículo preestablecido y dejan poco lugar a que los niños descubran el mundo, su ambiente y ellos mismos de forma natural y a su propio ritmo. Los programas y actividades de ADPI contrastan con esta opción por su flexiblilidad y porque intentan dar al niño toda la libertad posible para que aprenda y descubra por sí mismo.

Estos programas, por otra parte, no sólo tienen un impacto en los niños sino también en las madres. Muchos de los programas de ADPI que involucran a las madres en su trabajo con la primera infancia, demuestran que incrementan su autoestima y sus habilidades maternales. Sin embargo, el papel de las mujeres en el mundo está cambiando. Con los niveles de pobreza y migración existentes, y con el cambio en las estructuras de la familia, cada vez son más las mujeres que se erigen como cabeza de familia, aportando ingresos desde el exterior. Esto significa que las necesidades de cuidado y atención a los niños están cambiando, y la demanda de atención infantil durante el día (guarderías, crèches) va en aumento.

Incluyendo a las niñas

Los programas de ADPI poseen un especial impacto sobre las niñas –las nuevas generaciones de mujeres y madres–. Niñas a las que se les permite participar en las actividades de ADPI pertenecen a veces, a culturas que les niegan el acceso a la escuela cuando son más mayores. Puede que cuando los padres aprecien los beneficios de los programas de ADPI, les permitan continuar su educación. Al ver a las niñas teniendo acceso a la educación, los niños se dan cuenta desde muy jóvenes que las niñas tienen derecho de aprender y acceder a otras oportunidades.

Debido al poderoso impacto que la educación tiene en las vidas de las mujeres, se deben reconocer los beneficios de los programas de alfabetización. Por ejemplo, el incremento en el nivel de educación está asociado con un más bajo índice de natalidad, periodos más espaciados entre los nacimientos, y mejoras en la nutrición y cuidado de los niños. A largo plazo, mejorar las oportunidades educacionales de las mujeres puede procurarnos las estrategias disponibles más prometedoras. Consecuentemente, todos los esfuerzos destinados a atacar los desproporcionados índices de analfabetismo entre las mujeres, deben prestar atención a la preparación de las niñas para la escuela primaria

Beneficios para los niños y la sociedad

Los niños se benefician de los programas de ADPI porque aprenden a mantener el interés por aprender durante toda su vida. Estos niños suelen estar bien adaptados a su sociedad cuando devienen adultos, porque se les ha dado la oportunidad de mezclarse con otros niños, y porque las personas que les atendieron supieron guiarles en los conocimientos básicos y en los valores de su cultura. Estos niños crecen para convertirse en adultos responsables y confiados, capaces de afrontar los retos que la vida les presenta. Estudios en los EEUU demuestran que estos niños tienden a permanecer más tiempo en la escuela, se apartan del crimen y no dependen de los subsidios sociales. Es obvio que invertir un poco en los primeros años, puede ahorrar grandes cantidades en el futuro. (ver pág. 10)

Estos son los efectos tangibles de los programas; los intangibles, y no por ello menos importantes, son los efectos evidentes a nivel individual de cada niño. Se incrementa su autoconfianza, su potencial para aprender, sus habilidades sociales, producen formas más creativas de pensamiento y solución de problemas, y frecuentemente, mejoran las oportunidades para las niñas. Esta son cualidades que crecerán con los niños; cuando éstos devengan adultos, continuarán siendo sus portadores.

Persiguiendo certificados y títulos

En un mundo donde los mercados de trabajo y sistemas de educación son cada vez más competitivos, diplomas, títulos y certificados son considerados como esenciales para la supervivencia. Especialmente entre familias desfavorecidas o marginales, la persecución de estos certificados es muy patente, ya que los perciben como una forma de mejorar sus vidas. Como consecuencia, muchas escuelas preparan a los niños para el éxito académico en vez de equiparlos con habilidades para la vida.

Los responsables de políticas han rechazado a veces los programas de desarrollo de la primera infancia por la incorrecta asunción de que son necesarios altos costos y metodologías y equipos de enseñanza sofisticadas, y por el temor de que se sobrecargará el sistema escolar con las responsabilidad de programas formales preescolares.

Y podemos ir más lejos; muchos de los temas tratados en la escuela son extraños y poco relevantes para la vida de muchos niños, pudiendo incluso alienenarles de su entorno habitual. Este es el caso de escuelas que, emplazadas en lugares urbanos, enseñan temas urbanos tanto para los niños de la zona como para los que vienen del campo, o el caso de los niños que deben ir a la escuela lejos de sus comunidades conocidas.

¿Quién se beneficia?

Los programas para la primera infancia pueden actuar como detonadores dentro de las comunidades para que se mobilicen y pasen a la acción. Pueden reducir las desigualdades de la sociedad, proporcionando a los niños en condiciones de desventaja una oportunidad en la vida y en la escuela. A la larga, la economía puede ser incrementada, la repetición de cursos en las escuelas puede llegar a disminuir y la posterior obtención de un trabajo se ve facilitada. Se nos presenta entonces la disyuntiva de discernir si los programas de ADPI se implementan para el beneficio de los niños o para el de la sociedad global[4].

Uno de los obstáculos para implementar los programas de ADPI suele ser lo que se percibe como un coste elevado. Sin embargo, programas para niños pequeños pueden ser llevados a cabo con cantidades mínimas, beneficiando a muchos. Aunque actualmente se reconoce que es imperativo sentar los cimientos para un aprendizaje de por vida, muchos países no disponen todavía de programas de ADPI. El argumento más usado es la falta de recursos, pero es corriente observar que se llegan a encontrar los recursos financieros necesarios para otras áreas del gasto público. Este siempre es un tema controvertido; la realidad es que las burocracias se organizan departamentalmente. La responsabilidad para con los niños se halla dispersa en varias dependencias léase salud, educación, seguridad social etc. y no está centralizada.

Actualmente, si se subvenciona algún programa de ADPI, se hace desde el presupuesto educativo, lo cual nos obliga a formular algunas preguntas: ¿Deben los progamas de ADPI estar tan estrechamente ligados al presupuesto para la educación cuando en realidad incluyen elementos como salud, nutrición y desarrollo comunitario?, ¿deberían los presupuestos decantarse de la educación superior hacia el sector de la primera infancia?, ¿debería aumentar el presupuesto para la educación, reduciendo los gastos en otras áreas?

La responsabilidad es difusa, el compromiso de situarlos en la agenda política decrece. Las entidades que defienden a los niños no disponen del poder político y por tanto los niños pequeños son raramente una prioridad para los gobiernos. Al no presentar resultados tangibles inmediatos, estos programas carecen del atractivo necesario para los políticos, pues éstos se creen en la obligación de mostrar resultados concretos para ganarse el apoyo.

El lugar que la ADPI ocupa es particularmente vulnerable para las fuerzas económicas y políticas en juego, ya que los niños no ejercen ningún tipo de poder político. Mas lejos todavía, los servicios incluídos en los programas de ADPI cruzan muchas fronteras burocráticas, lo cual hace más difusas las expectativas de adquirir apoyo financiero y político.

A la búsqueda de recursos

Si bien los progamas de ADPI se enfrentan a situaciones donde los gobiernos no disponen o no proporcionan los fondos para invertir en estos programas, existen otras formas de localizar recursos, y otros tipos de recursos que los económicos. La gente, sus conocimientos, sus habilidades, su tiempo y su buen hacer, son algunos de ellos; la comunidad y la cultura en la que viven y de la cual reciben apoyo, el espacio y los materiales de desecho, son otros. Utilizándolos en todo su potencial, se pueden obtener grandes progresos en el área de la atención y desarrollo de la primera infancia. Los niños, por su parte, no viven aislados; poseen familias, hermanos, y una comunidad que les rodea. Todos ellos pueden ser mobilizados. Muchos programas de ADPI incorporan componentes para los adultos y los adolescentes, como educación sexual, alfabetización, adquisición de habilidades, información sanitaria y prácticas parentales positivas.

Dos reuniones mundiales dan crédito de la atención que la primera infancia está recibiendo: La Conferencia Mundial de Educación para Todos, Tailandia, marzo 1990, y el Foro de Educación para Todos, India, septiembre 1993. En la primera,

los representantes de los países expresaron su voluntad de implementar la educación básica en sus países para el año 2000, algo que parece bastante improbable por el momento; el Foro en India reconoció a la ADPI como el fundamento para un aprendizaje de por vida. Ambos son un reconocimiento de que los primeros años de vida son de suma importancia para el niño individual, proporciónandoles las bases para un posterior desarrollo social.

La atención y desarrollo de la primera infancia es uno de los componentes de un trabajo integrado de desarrollo, y debe figurar permanentemente en las agendas de los gobiernos, organizaciones intergubernamentales e internacionales y ONGS. ❑

CITAS

1 *Meeting basic learning needs through programmes of ECCD*, informe antecedente preparado para el Foro de EPT 1993, Grupo Consultivo para la ADPI

2 *Towards the comprehensive strategy for the development of the young child*. An Inter-Agency Policy Review, marzo 1993, UNICEF

3 *ibid*

4 *ibid*

5 *ibid*

Lecturas aconsejadadas

Quality education for all: early childhood development, Foro EPT. Segunda reunión, septiembre 1993, Nueva Delhi, India. The Consultative Group on ECCD *

Background document: meeting basic learning needs. A vision for the 1990s. WCEFA, marzo 1990, Jomtien, Tailandia **

Final report, world conference on education for all: meeting basic learning needs, marzo 1990, Jomtien, Tailandia. Inter-Agency Commission, WCEFA **

World declaration on education for all and Framework for action to meet basic learning needs, WCEFA, marzo 1990, Jomtien, Thailand **

Early childhood development: the challenge and the opportunity, UNICEF, Nueva York, UNICEF, marzo 1993 ***

Meeting basic learning needs through programmes of early childhood care and development: un informe antecedente preparado para el Foro de EPT 1993. The Consultative Group on Early Childhood Care and Development, 1993 *

Towards a comprehensive strategy for the development of the young child: an Inter-Agency Policy Review, UNICEF, marzo 1993 ***

Issues in early childhood development. Un informe resumen para el Foro de EPT, Nueva Delhi, India, septiembre 1993. Kate Torkington. Fundación Bernard van Leer, 1993 ****

Para más información, dirigirse a:

*The Secretariat for the Consultative Group, bien Dr R. Myers; Insurgentes Sur 4411, Ed 25202, Tlalcoligia, D F 14430, Mexico. Tel/Fax: (525) 573 3969 o bien Dr J. Evans, 6 The Lope, Haydenville, Massachussettes, 01039 EEUU. Tel: (1413) 2687272, Fax (1413) 2687279

**[illegible] Liaison, [illegible]/Education, UNESCO, 7 Place de Fontenoy, Paris 75700, Francia

***Child Development Advisor, Education Cluster/Programme Division, UNICEF (DH40A), 3 United Nations Plaza, Nueva York, NY 10017, EEUU

****Fundación Bernard van Leer, dirección al final de este Boletín

Los primeros años

Niños de 0 a 3 años

Pequeños, vulnerables y sin palabras, pero al mismo tiempo dotados de un potencial sorprendente[1]. Así son los bebés.

Los primeros nueve meses dentro de la matriz y los siguientes tres años de vida independiente forman una etapa de incomparable crecimiento y desarrollo. En esos tres años y nueve meses, una colección microscópica de células divisorias se convierte en un ser humano único. Este individuo independiente va a devenir, probablemente, extremadamente móvil, comunicador, un agudo observador, un aprendiz voraz, un experimentador capaz, un creador, un pensador, y una persona que impacta a cualquiera que se encuentre a su alrededor.

Es precisamente por este desarrollo y crecimiento que estos meses y años son de crucial importancia para el futuro de estos niños; en otras palabras, aquéllos niños que disfrutan de un buen desarrollo físico y de un desarrollo personal sólido, estarán mejor equipados para el futuro.

Los enfoques que trabajan con niños desfavorecidos descritos en este boletín, tratan de proporcionar a los niños mejores condiciones para comenzar sus vidas. Estos enfoques están enraizados en la idea de que los niños desfavorecidos no se hallan *per se* condenados a seguir siendo desfavorecidos en el futuro. La mayoría de ellos son sorpredentemente robustos y flexibles, y pueden sobrevivir toda clase de

privaciones; se pueden recuperar de casi cualquier calamidad, de catástrofes inmediatas o de aquéllas que afectan el resto de sus vidas, y de las carencias que afectan a sus más elementales necesidades. En lo que a la intervención se refiere, la prevención de los problemas se erige como el área primordial.

El primer ambiente

Los primeros nueve meses de la vida del ser humano transcurren en la matriz, un medio ambiente aparentemente ideal que transmite calor, sustento y una buena dosis de seguridad, lo cual satisface todas las necesidades del feto. Sin embargo, aunque madre y cuerpo harán lo posible para alimentar y proteger al bebé, una mala atención sanitaria maternal, el hambre, el abuso de narcóticos y las enfermedades pueden tener consecuencias devastadoras.

No es difícil identificar los factores que pueden causar problemas (ver figura pág 7), ni tampoco lo es el suprimirlos completamente o reducir su impacto. De hecho, esto ocurre así en sociedades donde la mujer tiene acceso a los consejos y recursos apropiados. Sin embargo, las perspectivas y posibilidades son mucho más complejas en comunidades pobres.

derecha: nuevo explorador en marcha (Brasil, proyecto Araucaria)

Muchos proyectos tienen programas destinados a identificar y desarrollar recursos locales; esto puede incluir algo tan complejo como validar prácticas exitosas tradicionales de atención pre y perinatal por un lado, y trabajar paralelalmente para conseguir facilidades médicas formales que las complementen, por el otro.

El trabajo puede centrarse por ejemplo, en proporcionar información vital que reduzca los riesgos. Uno de los enfoques es capacitar a las madres de las comunidades a convertirse en paraprofesionales, capaces de transmitir y compartir conocimientos y prácticas a las madres primerizas. Con frecuencia, el trabajo de éstas continúa durante algunos meses después del parto, revelando a veces aptitudes insospechadas. En el proyecto *Al-Um-Al-Dalil* (de Madre a Madre) con las comunidades árabes en Jerusalén del Este, Israel, coordinadores de proyectos y paraprofesionales se reúnen en grupos de trabajo semanales para estudiar y conformar sus propios materiales de enseñanza y aprendizaje. El resultado son materiales perfectamente adecuados y comprensibles para las madres a las que van dirigidos.

Los nuevos bebés parecen desvalidos y escasamente equipados para manejarse con el mundo que les rodea. Afortunadamente, muchos de ellos arriban a un entorno amoroso y seguro, en donde sus necesidades básicas son anticipadas y satisfechas bien por sus madres o bien por las personas que les cuidan. Excepto en casos extremos, también están protegidos de las adversidades externas que afectan a la familia o la comunidad.

Crecimiento y maduración

Durante los dos primeros años de vida después del nacimiento, los niños crecen rápidamente, pero su crecimiento está ahora más centrado en la maduración. La mayoría de los bebés llegan al mundo en buen estado físico y rápidamente aprenden a usar sus sentidos de forma más sofisticada; éstos a su vez, se expanden y fortalecen.

Parece existir ahora un acuerdo en que este crecimiento y maduración está formado por una serie de secuencias. Tomemos, por ejemplo, la movilidad. Al principio esta se limita a movimientos incoordinados de los miembros con alguna pincelada de lo que luego será el gateo. Con presteza los bebés rodarán sobre los costados haciendo esfuerzos para al fin darse la vuelta, y una vez en esta posición, pasarán de "nadar" ficticiamente boca a bajo a gatear, y finalmente a andar.

No todos los bebés pasan por estos estadios, pero probablemente sí seguirán esta secuencia. Tampoco todos los bebés empiezan y completan las secuencias a la misma edad. Todo esto depende de las costumbres locales o la cultura, las oportunidades, el bienestar físico, y la particularidad de que cada bebé es único.

Para los proyectos que trabajan con familias, el conocimiento de tales secuencias es primordial para ayudar a los padres a monitorear el progreso y detectar los problemas. Cassie Landers[2] ha producido esquemas a modo de cuadros para desarrollar tal trabajo, los cuales apuntan a un mejor control o vigilancia sanitaria del desarrollo.

El crecimiento físico de los niños y la maduración requieren comida, cobijo, adecuada temperatura corporal, protección ante las enfermedades etc. necesidades que generalmente no cambian. Pero es interesante constatar que el fenómeno conocido como "fracaso en crecer y prosperar" sugiere que independientemente de que las necesidades hayan sido bien atentidas, la ausencia de amor y seguridad puede afectar adversamente el crecimiento y la maduración.

La persona en desarrollo

Entretanto, la maduración física se ve complementada por el desarrollo de "la persona".

Control Básico Sanitario del Desarrollo

Para que mujeres embarazadas, sus maridos, compañeros y otros miembros de la familia reconozcan las señales que indican es necesario una atención especial y/o visitas regulares al personal sanitario.

Señales de advertencia antes del embarazo:

Intervalo de menos de 2 años desde último nacimiento

Menos de 18 o por encima de los 35 años

4 o más hijos anteriores

Anteriores bebés que al nacer pesaron menos de 2 Kg

Parto previo dificultoso o con cesárea

Anterior aborto espontáneo o provocado, o mortinato

Peso corporal materno bajo, menos de 38 Kgs pre-embarazo

Baja estatura maternal, menos de 145 cms altura

Señales de advertencia durante el embarazo:

No aumetar de peso

Palidez de las pupilas (deben ser rojas o rosas)

Hinchazón inusual de piernas, brazos o cara

Cuatro señales de emergencia – busque ayuda inmediatamente

Sangrar por la vagina durante embarazo

Dolores de cabeza intensos (¿presión sanguínea alta?)

Vómitos graves

Fiebre alta

Aviso: Estos cuadros esquemáticos sólo pueden ofrecer indicaciones generales. Consecuentemente, deberán ser adaptados según costumbres y situaciones locales.

Dejando atrás complejas discusiones, nos referimos aquí al carácter, la personalidad, el mundo interior o la psique. Cualesquiera que sean sus orígenes, naturaleza y mecanismos, ésta se manifiesta en una serie de estrategias observables, habilidades y aptitudes, que incluyen socializarse, pensar, crear, amar, confiar, juzgar, experimentar, explorar y trabajar con la experiencia acumulada.

Mientras que el desarrollo es obvio e impactante, no siempre se vislumbra cómo y porqué ocurre. Pero está claro que se puede apoyar y mejorar el desarrollo de estrategias observables, habilidades y aptitudes.

Durante los tres primeros años, el mundo que los niños perciben y en el que operan se expande continuamente. Empieza con la madre o la persona que les cuida. Pronto esto se extiende a otros miembros cercanos de la familia y empiezan a incluirse otros fenómenos: la sensación que produce el baño, una fuente agradable de luz, movimientos etc. Pronto abrazará un mundo social más amplio, y un mundo físico de áreas geográficas reconocibles: el suelo, la tierra, otra habitación ... la expansión continúa rápidamente.

A medida que el niño va creciendo, sus necesidades de desarrollo cambian. La mayoría se convierten rápidamente en aprendices ávidos, urgen de nuevas experiencias y demandan materiales y recursos; lo que a los tres meses era interesante, puede que deje de serlo al cumplir los cuatro.

Pero hay elementos constantes: el amor, la atención, la sensación de seguridad; las oportunidades para divertirse y jugar; el probar materiales; entablar relaciones con otros; explorar ...

No es sorprendente entonces que sean los padres o las personas que cuidan a los niños, las personas consideradas más adecuadas para proporcionarles y mantener el ambiente en el que todo esto ocurre, y así lo reflejan los enfoques de los proyectos.

Sin embargo, no todos los que cuidan o prestan atención a los niños están preparados o equipados para el complejo y exigente papel que les ha tocado representar. Por ejemplo, Marisa de Martínez describe enfoques para mejorar las vidas de las vendedoras ambulantes y sus hijos en El Salvador (pág. 9).

Generaciones de niños expuestos a la violencia y la pobreza se combinan para crear un entorno centrado en la supervivencia básica y caracterizado por privaciones emocionales en casi todas sus facetas. El trabajo entonces se basa en conseguir entornos donde los niños puedan ser y ejercer de niños, y motivar a las madres –y a los padres cada vez más– a participar y contribuir.

Los niños y la cultura

Teresinha Nunes[3] adelanta el argumento de que aparte de un estado de maduración física, la niñez debería ser contemplada como una invención cultural. Un ejemplo clarificador: en una cultura un niño tiene la responsabilidad de atender las cabras, mientras que en otra, un niño de la misma edad atiende el preescolar y es considerado demasiado joven o inmaduro para acarrear con responsabilidades.

Para el *National Non-formal Education Programme*, que trabaja con las comunidades quechuas en Perú y es implementado por el Ministerio de Educación, la lección ha sido aprendida. Está basado en el concepto del ciclo de la vida tal como es concebido en la cultura quechua. Observación cuidadosa, análisis y reflexión han guiado la reelaboración del enfoque del proyecto. El periodo cubre ahora desde el nacimiento a la aparición de los dientes y toma en cuenta las prácticas tradicionales que consolidan a los niños como miembros del grupo social. (ver artículo pág. 10)

Control Básico Sanitario del Desarrollo

Cada bebé se desarrolla de forma particular y por ello es imposible saber cuando va a adquirir o dominar una habilidad. Las pautas de desarrollo sólo son indicaciones generales de lo que se puede esperar. Un bebé cuyo desarrollo se aparte ligeramente de ellas no debe ser motivo de alarma. Sin embargo si un bebé muestra alguna de las señales de retraso de desarrollo aquí indicadas, deberá ser visto por personal sanitario.

No abraza ni muestra ningún afecto por quien le cuida

Uno o ambos ojos repetidamente bizquean o se mueven sin control

Presenta dificultad en acercar objetos a su boca

No intenta ponerse de costado ni ladearse a los 5 meses

No sonríe espontáneamente a los 5 meses

No se sienta sin ayuda a los 6 meses

No sonríe ni emite ligeros chillidos a los 6 meses

No intenta alcanzar objetos activamente a los 6/7 meses

No soporta peso alguno sobre sus piernas a los 6/7 meses

No balbucea/parlotea a los 8 meses

Aviso: Estos cuadros esquemáticos sólo pueden ofrecer indicaciones generales. Consecuentemente, deberán ser adaptados según costumbres y situaciones locales.

Crecimiento, desarrollo y teoría

Como es natural, una intervención puede ser guiada por la teoría. En el área del trabajo con niños pequeños la teoría navega entre dos vertientes: la teoría que se acumula informalmente de las experiencias directas de los que se desempeñan en la práctica (paraprofesionales por ejemplo) y aquélla establecida formalmente por teóricos a través de la investigación y la reflexión para más tarde ser experimentada a través de la implementación y evaluación.

Desafortunadamente, los que se desempeñan en la práctica no siempre están al tanto de las novedades en la teoría, y los teóricos, por su parte, no otorgan suficiente valor a las teorías no formales que guían la labor de los que están en la práctica. Aún así, ambos comparten ámbitos y dudas similares, se centran en las mismas áreas de acción y se manejan con acciones parecidas. También se ha de añadir que ambos grupos han intercambiado "posiciones" en las últimas décadas.

Hace cincuenta años, este artículo habría sugerido que el futuro de los niños se halla predeterminado genéticamente, que poco se puede hacer para alterar substancialmente su "inteligencia" y que los programas de educación y desarrollo deberían limitarse a cumplir con lo preestablecido.

Hace treinta años se habrían utilizado dos enfoques diametralmente opuestos: el primero hubiera postulado que la estimulación y las oportunidades de aprendizaje son lo más importante, y que los niños pueden conseguir cualquier cosa si se se les expone a las experiencias adecuadas; el segundo, que los niños son "recipientes vacíos" que simplemente han de ser "llenados" con la información adecuada y programados para sus vidas futuras. Hoy en día, la postura es más compleja y sutil, como refleja el artículo de la pág. 13-14.

Predominio de las teorías occidentales

Es preocupante constatar que mucho de lo que se ha escrito o lo que está disponible en cuanto a teoría del desarrollo infantil, ha sido elaborado en Europa o EEUU. Otras teorías formales o no formales, desarrolladas independientemente, no circulan tan extensamente ni poseen el alcance de las primeras. Esta presencia arrolladora de las teorías "occidentales" podría generar la impresión de que son universalmente válidas. Afortunadamente, el peligro ya ha sido detectado; por ejemplo, A. Bame Nsamenang aboga por un cambio radical de perspectiva: "Aunque todos lo seres humanos dedican sus esfuerzos para conseguir una descendencia competente, las diferentes culturas aplican diferentes programas que operan dentro de una variedad de condiciones ecológicas, obteniendo resultados distintos. Si los psicólogos (occidentales) dan la espalda o infravaloran tales realidades, denotan una notable ignorancia sobre el contenido de los temas que atañen a su disciplina ... Existe la necesidad imperiosa en desarrollar un nuevo vocabulario conceptual y nuevos métodos innovadores para manejar, explicar, e interpretar más rigurosamente la realidad del ser humano, en esta amalgama de humanidades en las culturas 'exóticas'. Debemos intensificar y originar nuevos parámetros desde una investigación transcultural y cooperativa."

El autor hace hincapié en que los individuos que contribuyan con nuevas teorías extraídas de esta culturas "exóticas", deberían estar muy estrechamente ligados a ellas.

Los límites del desarrollo infantil

Pau Casals, un violoncelista famoso en el mundo de la música europea, dijo en una ocasión que

derecha: las tempranas interacciones entre los bebés y las personas que les cuidan (generalmente las madres) son de vital importancia (Brasil, proyecto Araucária)

cada nuevo niño es un ser único, maravilloso, y poseedor de un potencial infinito. Acto seguido condenó la forma en que limitamos a la mayoría de los niños, argumentando que lo que deberíamos hacer es motivarles a desarrollarse lo máximo posible dentro de ese potencial.

Pero ¿qué es lo que realmente estamos diciendo? ¿Queremos que todos los niños se desarrollen lo máximo posible dentro de sus potenciales, o que todos los niños se preparen para manejarse lo más exitosamente posible dentro de la sociedad en la que han nacido? Lo último seguramente concuerda con lo que muchos padres y gobiernos desearían.

En ese caso, Pau Casals aduciría que una área en particular de ese potencial humano se va perdiendo en cada una de las generaciones: aquélla centrada en la creatividad.

La más leve reflexión sobre cada una de las alternativas citadas origina un cúmulo de implicaciones para el trabajo con los niños pequeños. Sin embargo, para muchos proyectos, la realidad se traduce en una batalla para conseguir que el crecimiento y desarrollo de los niños sea el adecuado y el suficiente para poder mejorar su futuro, y que éste sea sostenible. ⌟

Notas

1 Morris, D (1991). *Babywatching*. Jonathan Cape, Londres. ISBN 0-224-03259-3

2 'The development of the young child: birth to six years of age', en *Enhancing the skills of early childhood trainers*. Fundación Bernard van Leer/UNESCO, La Haya, Países Bajos (próxima aparición 1995)

3 Gallidin Åberg, B (1992) *The process of change: altering the practice of care in a children's home in the Middle East*. Fundación Bernard van Leer, La Haya, Países Bajos. ISSN 0925-2983

4 Nunes, T (1994). *The environment of the child*. Fundación Bernard van Leer, La Haya, Países Bajos. ISBN 90-6195-026-0

5 Nsamenang, Bame A (1992). *Human development in cultural context*. Sage Publications, Newbury Park, Ca., EEUU; Londres; Nueva Delhi. ISBN 0-8039-4636-8

Referencias

Landers, C (1989). *Summary report of Innocenti Global Seminar: Early childhood development*. UNICEF International Child Development Centre, Florencia, Italia. ISBN 92-806-00-117

Werbner, R (1991). *Tears of the dead: the social biography of an African family*. Edinburgh University Press, Edinburgo. ISBN 0-908311-38-9

Erny, P (1988). *Les premiers pas dans la vie de l'enfant d'Afrique noire*. L'Harmattan, Paris. ISBN 2-7384-0054-X

Black, M (1991). *Philippines: children of the runaway cities*. UNICEF International Child Development Centre, Florencia

Munyakho, D (1992). *Kenya: child newcomers in the urban jungle*. UNICEF International Child Development Centre, Florencia

Los primeros años

El Salvador: rompiendo con la pobreza

Marisa de Martínez, Director de CINDES

Los Centros Infantiles de Desarrollo (CINDES) del proyecto de Vendedoras Ambulantes apoyado por la Fundación en San Salvador, capital de El Salvador, comenzó a operar en 1989.

Los centros están dirigidos a hijos de madres pobres, desempleadas, generalmente jóvenes o solteras y analfabetas, o que leen o escriben con dificultad. Estas mujeres se enfrentan a la vida y a la responsabilidad que entraña criar a los niños solas; intentan ganarse la vida vendiendo artículos en la calle, pero apenas ganan para cubrir sus mínimas necesidades. Madres e hijos viven en pequeñas habitaciones de viejas casas, a veces compartiendo con 8 o más familias, o en *champas*, cobertizos hechos de material de desecho sin agua corriente ni desagües.

Los niños se desarrollan en un ambiente sombrío, hostil y deshumanizado. Un 80 por ciento sufren de malnutrición crónica, y todo lo que les espera son un par de años de escuela seguidos del trabajo en la calle junto a sus madres.

También experimentan privaciones materiales y afectivas. Las vidas de sus pobres y analfabetas madres están amargadas por el bajo nivel de subsistencia que llevan; la ternura y el juego estimulante son consideraciones secundarias, y al igual que sus niños, carecen de afecto y apoyo moral. Su salud mental está afectada, y su desahogo frecuentemente se traduce en maltrato verbal o físico para con los niños.

Frente a esta realidad, que afecta a muchos niños salvadoreños, CINDES ofrece un reducido alivio, un lugar donde los niños pueden "ser niños". Un equipo de 22 educadores infantiles trabaja con ellos 10 horas diarias proporcionándoles estimulación física y psíquica con actividades, comida y atención sanitaria. También les dan afecto, algo tan importante para su seguridad emocional.

Otra prioridad es la instrucción de las madres. Se intenta que desarrollen actitudes positivas hacia sus niños para que a pesar de todo, puedan construir una responsable relación con ellos. Para ello, las involucramos en la organización de CINDES, para que pasen más tiempo con los niños.

Ellas contribuyen en lo que pueden al centro, y nosotros les otorgamos créditos rotativos para mejorar sus negocios. ⌟

Perú: perspectiva del ciclo de la vida

Maribel Cormach Lynch y María Isabel La Rosa Cormack

El proyecto Educación Nacional No Formal operado por el Ministerio de Educación y que trabaja en las montañas de los Andes en Perú, está solidamente enraizado en la cultura de las comunidades quechua. Basado en la teoría del ciclo de la vida, el proceso de desarrollo ocurre en relación dialéctica con una amplia gama de factores implicados en el desarrollo humano. Estos abarcan desde los factores biológicos hasta los elementos sociales, culturales o históricos. Flexibilidad es el concepto clave.

Desde una perspectiva cultural-antropológica, el ciclo de vida de los niños de los Andes ha sido descrito como una secuencia de etapas que se distinguen por los patrones de sociabilización, a su vez marcados por ceremonias características de esta cultura. Entre estos hallamos el periodo entre el nacimiento y la aparición de los dientes, el del gateo y el caminar dentro del hogar, el de deambular por la aldea, seguido de la incorporación del niño a un grupo social y finalmente el periodo del pastoreo.

El proyecto incorpora estos enfoques del ciclo de la vida y se asegura de que el nuevo curriculum reevalue los patrones tradicionales de atención infantil, los estadios del ciclo de la vida, el ciclo agrícola de la comunidad, mitos y leyendas, lengua nativa y actividades cotidianas. Incorpora elementos del ambiente social y cultural locales y, al mismo tiempo, mantiene una apertura hacia otros tipos de culturas.

Considerando el ciclo de la vida, las experiencias y aprendizajes por la que pasan los niños adquieren una significación propia como parte de vivir en un grupo. Asimismo, la particularidad de un grupo y en lo que se diferencia de otros, contrariamente a ser contemplado como un problema, se erige como un recurso que facilita la afirmación de la identidad cultural del niño y su autoestima. Sólo entonces podremos hablar de una educación culturalmente relevante.

Los primeros años

Beneficios significativos

Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27
(Beneficios significativos: Estudio High/Scope de la preescolar Perry hasta los 27 años de edad)
Lawrence J. Schweinhart, Helen V. Barnes y David Weikart

Este libro, *Significant Benefits*, registra un importante estudio en el campo de la educación preescolar y puede que llegue a tener una gran repercusión y alcance para la investigación y las políticas a seguir en años venideros. El estudio está basado en 123 niños afroamericanos extraídos de un grupo viviendo en la pobreza y con un presumible alto riesgo de fracaso escolar, en Ypsilanti, Michigan, EEUU. Estos niños fueron divididos al azar en un "grupo programa" y en un "grupo sin programa". Al primero se le proporcionó un programa de alta calidad de aprendizaje activo entre los tres y los cuatro años; al segundo grupo no. Los participantes de ambos grupos fueron entrevistados a los 11, 14, 15 y 19 años, y finalmente a los 27. Los datos recopilados sobre estos niños durante casi tres décadas han sido las bases de las hipótesis generadas por los autores. Su preocupación residía en averiguar si un buen programa preescolar podría ayudar a niños con un alto riesgo de fracaso escolar a triunfar y a desarrollar habilidades intelectuales apropiadas.

Durante el curso de la investigación, emergieron otras hipótesis: que un programa escolar de calidad tiene un impacto favorable en la edad adulta, en las relaciones familiares e interpersonales, en la sociedad y la economía en general; y que el círculo de la pobreza –que conlleva fracaso escolar, delincuencia, y crimen– puede ser exitosamente contrarrestado con interveniones efectivas preescolares. El libro detalla la investigación que se ha llevado a cabo para validar las hipótesis de los autores.

Los resultados de la entrevista

Las entrevistas con el *grupo muestra*, realizadas en varios momentos de sus vidas, proporcionaron una información muy interesante. En cada

periodo, se pueden señalar ganacias significativas del primer grupo respecto del segundo, el "grupo sin programa". Estas son:

- menor necesidad de programas especiales para las deficiencias mentales educables;
- un mayor tiempo dedicado a los deberes en casa por los participantes;
- una más extensa permanencia en la escuela;
- mejores habilidades para la alfabetización en general y para la lectura;
- menos arrestos criminales a lo largo de sus vidas y menos incidentes de mala conducta reportados por ellos mismos;
- y, a los 27 años mejor capacidad de ganarse un sueldo o estatus económico.

Para redondearlo, el grupo programa se desenvolvía mejor en el ambiente familiar y en el papel de padres, y también en las relaciones sociales y con la comunidad.

Reducción de los costos a largo plazo

Gran parte del libro se concentra en el análisis "costo-beneficio", el cual se convierte en un argumento muy convincente a la hora de invertir fondos en una educación preescolar de calidad.

El estudio señala la necesidad de programas holísticos que incluyan el involucramiento de los padres y que se dirijan a los niños pequeños y al medio ambiente en que están inmiscuidos. Incluyen, asimismo otros componentes, como la salud, la nutrición, y los centros de atención infantil (guarderías, creches), lo que constituye, en algunos países no industrializados, el punto de partida de los programas holísticos.

Familia y expectativas de la comunidad

Si se quiere llegar a replicar algunas de las ideas de los autores, algunas de las relaciones causales aparecidas en el libro deberán ser cuidadosamente examinadas. Por ejemplo, los autores concluyen que programas preescolares de calidad afectan las estructuras familiares de los participantes. Esta hipótesis puede leerse a la inversa, es decir, que en primer lugar, las influencias de la familia y la comunidad determinan las expectativas que los padres tienen de los niños y éstas se manifiestan antes de que los niños atiendan el preescolar.

Ambientes soporte: hogar y comunidad

La decisión final de mandar a los niños del estudio a los programas preescolares recayó sobre los padres. Aunque hubieron interacciones entre los padres y el programa –visitas domiciliarias e inclusión de los padres– es posible que el involucramiento de los padres y las expectaciones familiares ocurrieran antes de la experiencia preescolar. Los resultados positivos, pues, deben ser atribuídos en parte a un hogar y una comunidad que actúan como soporte y ambientes favorables, y en parte a las intervenciones, propulsando ambas a los niños del grupo programa.

Finalmente, el libro ilustra el ahora bien aceptado y asentado concepto de que los programas preescolares deben ser holísticos y atender tanto a las familias y las comunidades como a los niños. ❑

Para solicitar ejemplares o información, dirigirse a: Monograph Series, High/Scope Foundation, 600 North River Street, Ypsilanti, MI 48918, EEUU. Tel: (1 313) 485 2000, Fax: (1 313) 485 0704

Los primeros años

Relación buena salud y desarrollo infantil

Kathy Skaggs

Desde 1989, Kathy Skaggs funge como directora del *Maternal and Infant Health Outreach Worker* (MIHOW) *Project* (Proyecto de Asistentes de Alcance de Salud Maternoinfantil) sito en el *Centre for Health Services*, (Centro de Servicios Sanitarios) en la Universidad de Vanderbilt, Tennessee. Antes de unirse a MIHOW, trabajaba como abogado para los *Legal Services of Middle Tennessee*, (Servicios Legales del Middle Tennessee), donde se especializó en leyes familiares, representando organizaciones comunitarias. Madre actual, fue también en el pasado, como muchos participantes de MIHOW, una madre adolescente. MIHOW capacita a madres locales para desempeñarse como visitadoras domiciliarias y toma contacto con embarazadas y padres/madres de niños pequeños en áreas rurales que sufren de la falta de infraestructuras.

Ser un niño es arriesgado para la salud, al menos en los Estados Unidos. De acuerdo a un informe de UNICEF, la tasa de pobreza en los niños de EEUU es dos veces mayor que la de cualquier otra nación industrializada. Otro informe independiente de la Universidad de Tufts reveló que 12 millones de niños americanos se van a la cama cada noche con hambre.

Los efectos de la pobreza en un niño comienzan antes del nacimiento. Las mujeres con bajos ingresos están menos inclinadas a solicitar atención prenatal y sus hijos tienen más probabilidad de morir en el nacimiento.

La pobreza y la ausencia de servicios poseen efectos a largo plazo. Niños mal nutridos tienen 20 veces más probabilidades que sus afines de clase media de caer enfermos, y pierden 40 por ciento más de días de escuela que los otros, debido a enfermedades crónicas.

Una madre saludable significa un bebé saludable

En los EEUU, donde muchas personas no tienen acceso a la atención médica por falta de recursos monetarios, cualquier esfuerzo para promover el desarrollo infantil debe dirigirse a la obtención de una atención médica adecuada. El proyecto MIHOW combina la atención sanitaria materna e infantil con el compromiso de promover el desarrollo de la primera infancia y de la comunidad para

proporcionar un mejor comienzo de vida para todos los niños.

Quizás el atributo más innovador del proyecto MIHOW es el lazo entre la salud materno-infantil y la calidad de los servicios de apoyo comunitarios. La mayoría de programas de modelo de visita domiciliaria, ya estén centrados en materias de salud materno-infantil o en las habilidades intelectuales de los niños, tienden operar con el individuo o la familia funcionando separadamete del contexto más extenso en el que se hallan inmersos. Cuando los programas vierten su atención en las perspectivas de las comunidades, generalmente se enfatiza más en cómo se debe hacer uso de los servicios ya existentes, que en tomar iniciativas y expandir el apoyo necesario a los niños y familias.

La salud es mucho más que el no padecer enfermedades

MIHOW está basado en el concepto de que la salud abarca mucho más que el estar a salvo de las enfermedades. La salud incluye todos los aspectos que proporcionan bienestar, incluída la acción comunitaria efectiva. Con la idea de paliar serias deficiencias y crear soluciones a largo plazo en cuanto a atención infantil, MIHOW ha trabajado desde 1982 en asociación con organizaciones comunitarias en Appalachia y el Lower Mississippi Delta.

Como en muchas otras regiones, la pobreza es compañera de una mala educación, una salud precaria y desempleo. Los apenas servicios disponibles son insensibles y poco activos respecto a las necesidades de las familias. En 1990, se llevó a cabo un estudio de madres jóvenes en Marvell, Arkansas. El estudio reveló extrema probreza y aislamiento, embarazos no deseados a muy temprana edad, falta de cuidados prenatales e insuficiente conocimiento en lo concerniente a cuestiones de salud infantil.

La naturaleza originaria del proyecto MIHOW ... es única en el campo de los programas de visitas domiciliarias. El proyecto MIHOW ofrece un enfoque diferente en el uso de personas laicas, y lo integra en un marco posibilitador que alienta a los individuos a tomar las riendas de su salud y su entorno.

Las citas provienen de *The MIHOW project at a crossroads: points of departure*, (El proyecto MIHOW en una encrucijada: puntos de partida), un informe de evaluación de Douglas R. Powell, Universidad de Purdue, Indiana, EEUU, julio 1993

Utilizando mujeres de la comunidad como personal base, MIHOW propone una intervención de bajo costo enraizada en la comunidad que mejora la salud familiar y el desarrollo infantil en comunidades pobres. En cada lugar, el proyecto esta coordinado por una organización comunitaria local, la cual con formación CHS y ayuda técnica, toma gradualmente las riendas que mantienen el proyecto. Madres previamente capacitadas visitan a embarazadas y a padres/madres de niños pequeños en la casa, proporcionando educación en salud y desarrollo infantil, estilos de vida saludables y prácticas parentales positivas. Tambien abogan por la causa de los niños en los servicios sociales y sanitarios. Las reuniones de padres permiten compartir experiencias y aprender unos de los otros.

La organización local trabaja con nosotros para recrutar al líder del proyecto, alguien que sea madre, con capacidad o experiencia en educación, o trabajo social, y residente en la comunidad; con el apoyo, formación y supervision de CHS, este líder comienza sus visitas domiciliarias a embarazadas de alto riesgo.

La red natural de ayuda entre mujeres

Durante un año, los líderes de proyectos recrutan y capacitan a su vez a 2 o 4 mujeres locales en cada comunidad, las cuales también son madres activas. Estas nuevas miembros de la red natural entre mujeres, son capacitadas para ayudar a otras mujeres en la comunidad, y aprenden sobre embarazos, nacimientos, alimentación y desarrollo infantil. Visitan a las mujeres de la comunidad dos veces al mes durante el embarazo y después del parto, hasta que el bebé tiene 6 meses. De los 6 meses hasta el tercer año del niño, las visitas son mensuales. Cada asistente visita entre 15 y 30 mujeres

El enfoque MIHOW aplicado a la capacitación es uno de sus poderes organizativos. El proyecto ha tenido éxito en incorporar proyectos locales en diferentes niveles de desarrollo, a las sesiones centrales de capacitación/formación. Un factor importante es la confianza en los trabajadores homólogos utilizados como recursos en la sesiones de instruccion, y el uso de visitadores domiciliarios de temporada de programas MIHOW bien establecidos, como presentadores y facilitadores en las reuniones de capacitación.

Las visitas domiciliarias

Durante las visitas se proporciona información sobre el autocuidado de la mujer embarazada, cuidados prenatales, programas de alimentación, preparación para el parto, prevención de futuros embarazos no deseados, lactancia y salud, y desarrollo infantil. La visitante se erige como modelo y actúa como confidente para la futura madre. Los padres y miembros cercanos de la familia están involucrados en estas visitas, en un esfuerzo por maximizar el apoyo y asistencia disponibles para las mujeres durante el embarazo y después del nacimiento. Los visitadores/as

291 001

domiciliarios se guían por un currículum especialmente diseñado para las visitas domiciliarias a embarazadas y madres desarrollado por MIHOW, y utilizado exitosamente en las comunidades de Appalachia y el Mississippi Delta.

Aprendiendo y "creciendo"

Los asistentes de MIHOW participan en el programa educativo MIHOW a través del cual, el personal local de MIHOW puede reforzar sus técnicas de comunicación, su autoconfianza y sus conocimientos de educación sanitaria y de desarrollo infantil. Las oportunidades educativas incluyen la orientación e instrucción inicial, la capacitación en servicio, dos reuniones regionales de capacitación por año, apoyo para cursos universitarios, cursillos, planes de educación individualizados, y formación diseñada para incrementar las aptitudes organizativas y de gestión.

En comunidades donde el trabajo es escaso, los visitadores/as domiciliarios son capacitados y remunerados para ayudar a otros en sus comunidades. En palabras de uno de ellos: "Siento que 'crezco' y aprendo de las madres y las familias con las que estoy en contacto". ❑

Los primeros años

Contribuciones teóricas al desarrollo infantil

Este artículo ha sido preparado por la Sección Estudios y Diseminación de la Fundación, y proporciona una breve visión general de las principales consideraciones teóricas debatidas actualmente sobre desarrollo infantil.

El debate teórico sobre desarrollo infantil ha sido predominantemente influenciado por la psicología; dentro de esta disciplina, las mayores discusiones han girado en torno a la influencia que la genética y el ambiente ejercen en el porqué y el cómo los niños evolucionan a lo largo del tiempo.

Piaget y Vygotsky han desarrollado una importante labor teórica que ha influenciado la opinión pública acerca del desarrollo infantil. La teoría de Piaget se cimenta en las dimensiones cognitivas del desarrollo del niño. Su principal cuestión: ¿cómo cambia la relación entre la persona que está adquiriendo conocimiento y este conocimiento, con el paso del tiempo?

Etapas del desarrollo

Para responder esta pregunta, Piaget propuso una secuencia de etapas del desarrollo por las que los niños pasan y que les permiten realizan tareas más complejas a medida que crecen. Estas etapas del desarrollo fueron etiquetadas como "sensorimotora" (0-2 años), "pensamiento preoperacional" (2-7), "pensamiento concreto-operacional" (7-11) y "operaciones formales" (11+). Su trabajo ha influenciado currículos educacionales; sus ideas han sido consideradas como piedras fundamentales universales para la valoración de un comportamiento normal, y procesos de aprendizaje han sido diseñados de acuerdo a ellas. Este énfasis en los procesos de conocimiento acentúan el desarrollo de la inteligencia como el principal objetivo de la educación[1].

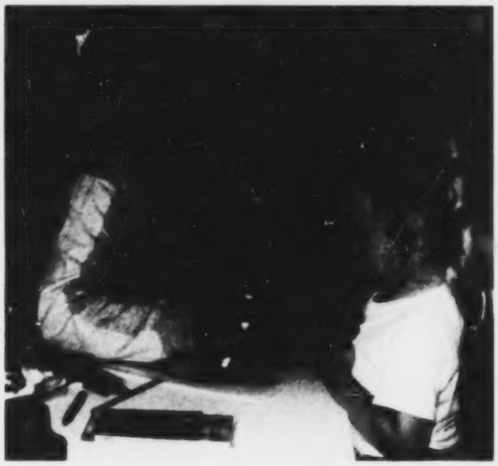
La teoría de Vyotsky se presenta a menudo como alternativa a la perspectiva de Piaget. Su trabajo también está basado en la cognición humana, especialmente en el desarrollo del lenguaje y el pensamiento[2]. Postula que los cambios en la manera de pensar de los niños no están primariamente influenciados por factores innatos o heredados (lo cual si ha sido atribuido a la teoría de Piaget). Argumenta, en cambio, que los procesos de pensamiento son producto de las actividades de los individuos dentro de las instituciones sociales de su cultura. Por ejemplo, en culturas donde los individuos dedican más tiempo a la manipulación de los objetos, el pensamiento será más práctico, comparado con aquellas culturas inmersas en retos tecnológicos donde encontraremos un pensamiento más abstracto. La labor de Vygotsky ha influenciado currrículos educacionales, especialmente en la educación no formal. Así, vincula el desarrollo del lenguaje a un conjunto de influencias sociales, culturales y psicológicas. Estas pueden ser consideradas influencias ambientales, y diferirán de niño a niño, y de cultura a cultura.

A pesar de diferencias teóricas, hay un creciente acuerdo entre la comunidad científica en que el desarrollo infantil está efectivamente influenciado por el ambiente. Consecuentemente, un enfoque holístico se erige como el más apropiado para comprender la influencia del ambiente en el desarollo infantil. Además, los programas para niños no pueden manipular los antecedentes genéticos, por muy determinantes que estos sean, y sus esfuerzos deberán orientarse inevitablemente a influenciar aquellas variables ambientales que sí

tienen un impacto en los resultados, como lo son la buena salud, la nutrición, el apoyo emocional, las aptitudes sociales etc.

Un diálogo interdisciplinario

La comprensión holística del desarrollo infantil es el resultado de un diálogo entre la psicología y otras disciplinas, tales como salud y nutrición, antropología, sociología y educación. Fruto de este diálogo es la creciente evidencia[4] de que los resultados del desarrollo se consiguen mediante las interacciones de los niños con su ambiente.



arriba y derecha: estimulando la creatividad de los niños pequeños (Brasil)

Desde la perspectiva de la nutrición, Zeitlin y otros[5] han indagado sobre el porqué algunos niños prosperan a pesar de circunstancias adversas mientras otros se desnutren. Las explicaciones en cuanto a estas diferencias sugieren que la calidad de la interacción entre el niño y la persona que le cuida es vital: por ejemplo, cuando las madres supervisan directamente la ingestión de la comida, los niños prosperan mejor.

Desde la perspectiva de la psicología social, Bronfenbrenner[6] ha desarrollado un modelo ecológico para mostrar que los niños crecen en interacción con varios contextos interrelacionados, como lo son la casa, la comunidad inmediata, y las instituciones sociales y políticas de la sociedad.

Desde la perspectiva antropológica, Super y Harkness[7] postulan que el desarrollo y cremiento del niño se ve mediado por un "nicho de desarrollo", conformado por su marco físico y social, las creencias y actitudes de los que le cuidan y las prácticas de crianza infantil de una comunidad cultural determinada. Este trabajo enfatiza el papel que los niños desempeñan en construir su propio ambiente al ir interactuando con su cultura.

La perspectiva familiar

Desde la perspectiva familiar, existen actualmente mejores enfoques para comprender los efectos de los problemas matrimoniales[8] y la monoparentalidad en los niños; igualmente interesantes son las aportaciones sobre las interacciones entre hermanos, y como éstas juegan un papel significativo en el desarrollo infantil[9].

Desde la perspectiva de la medicina científica, Brazelton[10] declara que hay una relación íntima entre los factores biológicos y el ambiente del niño.

El niño modifica este ambiente desde el mismo momento en que es concebido, a través de sus demandas hacia los que le atienden, en especial la madre. Subraya la importancia de los tres primeros años de vida, donde los niños aprenden si pueden o no confiar en su ambiente, y si pueden depender de las personas a su cuidado para obtener lo que necesitan para su crecimiento y desarrollo. La investigación ha demostrado los beneficios asociados al hecho de responder adecuada y prontamente a las demandas de niños muy pequeños, por parte de los que que les otorgan cuidados.[11]

Este tipo de investigaciones proporcionan valiosos conocimientos que pueden servir para revisar, apoyar y valorar las estrategias de intervención que apuntan al desarrollo infantil y que intentan mejorar la calidad de sus interacciones con el ambiente. ❑

Referencias

1 Forman, G and Kuschner, D (1983). *The child's construction of knowledge*. Washington D.C. National Association for the Education of Young Children

2 Vygotsky, LS (1962). *Thought and language*. Cambridge, Mass EEUU: M.I.T. Press

3 Para las respuestas de Piaget a la crítica que Vygotsky hace de su teoría, véase: Piaget, J (1962). *Comments on Vygotsky's critical remarks concerning the language and thought of the child and judgment and reasoning in the child*. Cambridge, Mass. M.I.T. Press

4 Myers, R (1992). *The twelve who survive*. Londres: Routledge

5 Zeitlin, M, Ghassemi, H and Mansour, M (1990). *Positive Deviance in Child Nutrition*, Tokyo: The United Nations University

6 Bronfenbrenner, U (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press

7 Super, C and Harkness, S (1987). 'The Developmental Niche: A conceptualization at the Inter-face of Child and Culture', en *International journal of behavioral development*, Vol 9 (1987) pp 125

8 Hartup, W (1978). 'Perspectives on child and family interaction past, present, and future', In Lerner, RM and Spanier, GB (Eds), *Child influences on marital and family interaction: a lifespan perspective*. Orlando, Fla: Academic Press.

9 Dunn, J (1983). 'Siblings relationships in early childhood' in *Child development*, 544, pp 787811

10. Lester, B and Brazelton, B. 'Cross-cultural assessment of neonatal behaviour' en Wagner, D and Stevenson H (eds) *Cultural Perspectives on child development*, San Francisco: W.H. Freeman and Co., 1982, Chapter 2

11 Véase 'Five vignettes: how services can change the lives of infants, toddlers and their families' en Zero to three publications, Arlington, VA: National Center for Clinical Infant Programs. También 'Heart Start, Executive Summary' in Zero to Three Publications, Arlington, VA: National Center for Clinical Infant Programs

Colombia: calidad de vida

Dr. José Amar Amar

La labor del proyecto Costa Atlántica en Colombia, tienen su base en la Universidad del Norte. Apoyado por la Fundación durante muchos años, ha alcanzado a más de 40.000 niños. Este artículo versa sobre la forma en que los conceptos, teorías y estrategias subyacentes a la práctica han emergido del proyecto, siendo refinadas por medio del estudio y la reflexión.

Dr. José Amar Amar es Director de Proyecto Infancia y Calidad de Vida.

Durante muchos años, el concepto de atención a los menores de tres años se limitó a la estimulación precoz y educación temprana. Fuera de nuestro contexto, estas ideas se aplicaban a niños desfavorecidos o de alto riesgo y no eran específicas para las necesidades de los niños pobres de latinoamérica.

De costumbre, los programas incluían: a) ejercicios de las facultares motoras tanto rudimentarias como sofisticadas; b) ejercicios de atención y observación; c) estimulación senso-perceptiva; d) formación cognitiva; e) algunos aspectos sobre higiene, salud, nutrición y desarrollo psico-afectivo. Alarmantemente, estos programas eran aplicados bajo la convicción que el desarrollo y las necesidades de los niños eran universales.

Este enfoque – todavía en uso – es muy cuestionable. Por ejemplo, no se acepta el hecho de que el cerebro es un receptor pasivo, en blanco, y un mero acumulador de estímulos externos. Por el contrario, el sistema nervioso tiene su propio

ritmo y actividad; independientemente de los estímulos externos, participa activamente en la regulación de la sensibilidad y el control de los estímulos recibidos por los órganos sensoriales periféricos. El cerebro tiene funciones que son fundamentales para determinar qué, cuándo y cómo se internaliza determinada información.

Socialización

Este mismo enfoque también puede ser cuestionado desde el punto de vista social; es sabido que, aparte de la maduración física, el desarrollo infantil es un proceso cultural. La socialización dentro de la familia y en la comunidad conforma procesos de transformación cultural. El significado que se le da a la niñez en cada contexto cultural es aquel basado en la percepción que la sociedad posee del niño como un ser social. Las prácticas de socialización incorporan diferentes tipos de conocimientos sobre los niños como valores, creencias, costumbres y expectativas.

Cuando el proyecto Costa Atlántica trabajaba con el enfoque de estimulación y educación precoz, se realizó una consideración detallada de los resultados antes, durante y después de la intervención, reflejando significativas diferencias en el desarrollo entre los niños que habían participado y los que no. Sin embargo, seis meses después, las diferencias eran, si bien evidentes, no significativas; transcurrido un año, habían desaparecido.

Esto generó dos conclusiones:

- que no existe un solo modelo de intervención, y mucho menos uno que pueda ignorar las diferencias culturales, sociopolíticas económicas y étnicas entre los niños;
- que a pesar de las enormes similitudes encontradas en el comportamiento de niños en diferentes contextos, la naturaleza del desarrollo infantil no está determinada.

Cimentada en estas consideraciones, la planificacion de la atención para los menores de tres años está ahora basada en el enfoque llamado "Infancia y Calidad de Vida".

En él se subraya la necesidad de definir las bases de intervención y el significado de la niñez dentro de los contextos sociales y culturales de nuestro país. Se necesita saber quiénes son exactamente los niños y lo que se espera del programa en términos de funciones sociales.

Las variables tiempo y espacio también deberán ser consideradas: factores históricos y geográficos simultáneamente condicionan, limitan y posibilitan las operaciones de los proyectos.

Calidad de la vida humana

Pensar en la calidad de la vida significa partir de las realidades y parámetros que la definen. Por un lado tenemos el modelo social al que se

derecha: compañerismo e interacción con otros niños son vitales en el dessarrollo de habilidades sociales de menores de tres años (Proyecto Costa Atlantica, Colombia)

aspira: un concepto de sociedad y uno de desarrollo. Por el otro, nos percatamos que todos los procesos de desarrollo humano estan enraizados en culturas específicas, cuyos símbolos, valores y experiencias definen su significado. El proyecto Costa Atlántica sigue tales consideraciones.

Las mejoras en la calidad de vida se centran en la capacidad de la gente para la acción, sus actos y sus ideales personales y sociales. Reconocen y adoptan la realidad en una forma activa, transformándola y enriqueciéndola. La calidad de vida se define en base a las necesidades e intereses de la comunidad. El objetivo es un proyecto que dure para siempre.

Consecuentemente, el Proyecto Costa Atlántica basa sus programas para los menores de tres años en tres componentes fundamentales:

- el ambiente inmediato de los niños, incluyendo elementos físicos, económicos, políticos, sociales y culturales;
- la relación de los niños con su ambiente y los cambios que sus egos experimentan al relacionarse con otros;
- el mundo interno de los niños y los cambios biológicos y psicológicos generados por la maduración del sistema nervioso, los cuales facilitan la adquisición de la personalidad humana.

Eliminando factores de riesgo

Previamente a cualquier intervención directa con los niños, el proyecto intenta eliminar o atenuar factores de riesgo que afectan a la familia o comunidad. La idea es disminuir el nivel de desempleo, mejorar la vivienda, nutrición, higiene, etc.

Cuando se mejoran las condiciones materiales de vida, el individuo se siente más valorado como persona, y esto se traduce en un impacto favorable para la vida de los niños. Los programas cuyos objetivos se centran exclusivamente en los niños sin tener en cuenta los factores ambientales, no perduran en el tiempo.

Los niños y sus familias

Hace 10 años, el proyecto Costa Atlántica comenzó un estudio profundo sobre como familias viviendo en la pobreza, protegían a sus niños. ¿Cómo sobreviven los niños a pesar de tantas privaciones?

Nos inmiscuimos en las vidas diarias de estos pobres y encontramos dos tipos de elementos: elementos negativos –relacionados con sus necesidades– y elementos positivos –ingeniosidad, esfuerzo y trabajo diario–, que pueden contrarrestar los primeros.

Se observaron tres tipos de protección: seguridad, relaciones familiares y relaciones que afectan las emociones. Las dos primeras son las más pertinentes; los pobres, y especialmente los niños, encuentran a través de ellas, apoyo mutuo y defensa.

Se encontraron, además dos tipos de factores de protección: material y no material. El primero abarca los ingresos familiares, atención sanitaria, comida, prevención de accidentes, etc.; el segundo se refiere a la responsabilidad paternal, la protección contra los peligros morales, instrucciones para el futuro, muestras de afecto etc.

Nuestra conclusión es que si queremos que nuestros niños devengan individuos creativos, capaces de manejarse con los problemas y retos que la sociedad les presenta, deben crecer en un clima de amor y atención, y sus padres deben poder ofrecerles el debido calor y seguridad.

Desde el punto de vista de su vida interior, los niños construyen su propia individualidad, y su relación con el ambiente no es unilateral; modifican y afectan su ambiente al proyectar sus intenciones, inteligencia y sentimientos. La relación de los niños con las otras personas es también la de una transformación mutua.

Lo que perseguimos con fruición es el conocimiento de la verdadera psique de la vida del niño, especialmente en lo que respecta a su mundo espacial, temporal y social. Aquellos programas que fracasen en tomar en cuenta tales consideraciones incurrirán en el riesgo de estar fomentando una forma sutil de violencia cultural, pues ... ¿que es si no una imposición externa? ❑

Abogando por los niños

El compromiso de abogar por los niños, en marcha

Abogar:
del latín *ad vocare* (llamar), hablar en favor de alguien o de algo, defender en juicio, interceder, auxiliar, proteger, representar... (La nueva enciclopedia Sopena).

Este título, de por sí multifacético, tiene diferentes significados para diferentes personas en contextos diferentes. En la acción de abogar por los niños, está implícita su defensa y promoción, y por ello su puesta en práctica es a veces percibida como demandas estridentes y campañas espectaculares. Sin embargo, el abogar por la causa de los niños también puede ser llevado a cabo más sutilmente, haciendo las preguntas adecuadas y fomentando el crecimiento gradual de un consenso que desemboque en cambio.

Los diccionarios se refieren al verbo abogar como el hablar o escribir a favor de, o en defensa de algo o alguien. Para el abogado en el tribunal la causa es obvia, tanto si está en la defensa como en la parte fiscal. Podríamos decir que, en general, para aquel que aboga en favor de la primera infancia, la causa también es obvia: mejorar las vidas y las oportunidades de los niños pequeños y sus familias.

Pero no nos llamenos a engaño: aquellos que abogan a favor de la primera infancia deben ser claros en sus objetivos, y determinar con exactitud cuales son los resultados que desean obtener. Las declaraciones generales ayudan a crear un clima adecuado pero, si se quieren asegurar mejoras concretas, el fundamento de esta defensa y promoción es la evidencia: estadísticas, sondeos, estudios, experiencias, análisis, historias de la vida real. Con estos elementos se consigue persuadir, influenciar y convencer.

abajo: padres y niños participando en "el reto de un estilo de vida", evento organizado por la Casa 123 en Belfast, Irlanda del Norte.

El hilo que teje la acción de defender y promocionar a los niños ha hilvanado la labor de la Fundación desde que ésta empezó a concentrarse exclusivamente en los niños desfavorecidos, a principios de los años 80. Como ejemplo ilustrativo mencionaremos que en un estudio de los 132 proyectos apoyados por la Fundación reflejó que un 68 por ciento incluían la acción de defender y promocionar a los niños como un componente de programa.

La Fundación está llevando a cabo esta acción a nivel internacional. Como su Director Ejecutivo Rien van Gendt explica: "La Fundación tiene la obligación moral de defender y promocionar a los niños para que cambien las agendas y formas de actuar de otros".

Valores

Las estrategias de aquellos llamados a abogar por los niños deben ser consistentes con valores como la justicia, la imparcialidad, la igualdad y la verdad. Esto implica trabajar en colaboración con otros, respetar la dignidad de aquellos a quiénes defienden y promocionan, y posibilitar siempre que se pueda, el que tales individuos o grupos sean los portavoces de sus propios mensajes y necesidades.

Los objetivos específicos sólo podrán ser determinados en el contexto, pero en general constituyen una serie de resultados considerados como deseables. La Fundación Bernard van Leer ha llegado, tras algunos años de debate y reflexión, a la siguiente definición:

> El abogar en favor de los niños significa la toma de conciencia, el sensibilizar y convencer para estimular a grupos relevantes a que pasen a la acción y promocionen el bienestar de niños pequeños desfavorecidos.

Este flujo de acciones comienza con **la toma de conciencia**, incluyendo la recopilación de datos sobre las necesidades de los niños pequeños desfavorecidos y promoviendo su bienestar, presentándolo de forma que informe al público. **Sensibilizar** también tiene que ver con el presentar la evidencia constructivamente, para captar la comprensión y los sentimientos del público objeto para que interioricen la información y estén predispuestos a la acción. **Convencer** es

La aparición de un logotipo estandarizado en las publicaciones y medios de comunicación es una forma de establecer una identidad. Este logo en particular pertenece al Consultative Group on Early Childhood Care and Development (Grupo Consultivo para la Atención y Desarrollo de la Primera Infancia)

formular argumentos que estén apoyados por hechos y cifras, buenas puestas en prácticas y teorías relevantes, utilizándolas efectivamente.

> De lo que se trata al defender y promocionar la primera infancia es de introducir cambios, cambios que mejoren las vidas de los niños pequeños y sus familias, cambios en la posición de los que trabajan con tanta dedicación para enseñarles y cuidarles. Hablamos de convicciones y compasión, de energía, coraje y consenso.
>
> (Goffin S.G y Lombardi,J. (1998). *Speaking Out: Early Childhood Advocacy* Nueva York, EEUU: National Association for the Education of Young Children)

Grupos relevantes son aquellos que tienen el poder o la influencia sobre las circunstancias que rodean a los niños pequeños desfavorecidos, y pueden ser desde padres, personas que los atienden, maestros, académicos o ministros. También pueden ser grupos de apoyo reales o potenciales que pueden sumar su fuerza al cambio.

La **Acción** se refiere a los objetivos y resultados a los que se aspira y éstos pueden ser el cambio de actitudes, mejoras en la práctica, la introducción de cambios políticos o la localización de recursos. Los resultados dependerán del grupo objeto y pueden abarcar desde una mejora en los niveles de nutrición hasta una nueva legislación.

¿Promocionar, diseminar?

Es obvio que existe una fina línea divisoria entre estas acciones. A grandes rasgos, el diseminar trata de recopilar evidencia, crear la toma de conciencia y sensibilizar. A veces se comete el error de partir de la base que al diseminar una buena puesta en práctica, los cambios ocurrirán casi automáticamente. La experiencia nos ha enseñado que, para producirse un cambio significativo, se han de acordar de antemano los objetivos, los resultados que se pretenden obtener y los grupos a los que van dirigidos.

La importancia que tienen las preguntas

La acción de abogar por los niños pequeños puede adquirir muchas formas. El *World Alliance for Breastfeeding Action* (WABA) (Alianza Mundial para la Lactancia Materna) ha descubierto que el mero hecho de involucrar a múltiples individuos y organizaciones, puede afectar las políticas o las puestas en práctica: con unas simples preguntas se puede dar paso a un proceso de cambio que desemboque en una mejora. *The Right Question Project* en los EEUU considera ya como una iniciativa de acción el apoyar y ayudar a los individuos a que elaboren y formulen sus propias preguntas.

La Convención de los Derechos del Niño ha generado el clima adecuado para que exista un ímpetu en formular preguntas por organizaciones involucradas en el bienestar de los niños. El artículo de la pág. 22-23 revisa algunas de las formas que la Coalición adopta para ejercer su presión sobre los gobiernos de muchas naciones.

Porqué los niños necesitan defensores y promotores

Los niños, ¿porqué necesitan defensores y promotores? El *Children's Defense Fund* (CDF) (Fondo para Defensa de los niños) de los EEUU es contundente cuando declara:

> Ningún otro grupo cuenta con tanta desventaja en el proceso político como los niños: no pueden votar, no tienen acceso a puestos ministeriales, no otorgan fondos a ningún candidato y raramente pueden defender sus intereses en público. No tienen acceso a ninguno de los niveles tradicionales del poder político.[1]

> El Children's Defense Fund es un grupo que aboga por la causa de los niños de los EEUU ... sus esfuerzos convergen en una dirección: abogar para mejorar su bienestar a través del cambio sistemático.
>
> (Weil J.D. (1990) Child Advocacy in the United States the work of the Children's Defense Fund. Ensayos Innocenti No.2 Florencia, Italia: UNICEF Centro de Desarrollo Infantil Internacional

El objetivo de este Fondo es "hacer que sea totalmente inaceptable permitir que ningún niño de los EEUU crezca sin hogar, hambriento, enfermo, desatendido, desprotegido, infraeducado y sin esperanza para el futuro." Su arsenal de técnicas incluyen: la investigación, los sonderos, los estudios, los informes y la publicación de agendas para el cambio; utilizar los medios de comunicación y la educación pública para que las necesidades de los niños ocupen un lugar más relevante en la agenda nacional; testificar, hacer "lobby" y elaborar borradores para las legislaciones y promover su implementación a nivel local, federal y estatal; publicar el apoyo de legisladores en cuestiones infantiles; organizar proyectos demostrativos.

Aunque la labor de este Fondo es específica para los eeuu, se pueden extraer algunas lecciones. Una de ellas es que la acción de defender y promocionar a los niños no puede ser realizada de forma aislada. Los intereses de sus familias, comunidades y ambientes han de ser tomados en cuenta. Como señala Fuglesang: "La defensa y promoción de los niños no debe abstraerse ni disociarse de las cuestiones básicas relativas al desarrollo socio-económico".[2]

La ilustración pertenece a 'Lend me a hand, towards a transaction credit model for Africa'. A. Funglesang y D. Chandler (Ed) Lecciones aprendidas No.4, *Redd Barna, Oslo, 1991.*

También añade:

> Los padres se unen fácilmente y participan en actividades en beneficio de los niños. Políticos y autoridades locales no tienden a obstruir u oponer iniciativas comunitarias en favor de los niños. El niño proporciona al asistente social un acceso único a la comunidad, y es el punto de partida ideal para facilitar los procesos de participación.

Desde otra perspectiva, cuando los niños forman parte de un grupo rechazado, minoritario o despreciado, los que abogan por ellos pueden fácilmente ser considerados como subversivos, ya que animan a estos grupos a defenderse y a tomar las riendas de su futuro.

Estrategias y procedimientos

Donde sea posible defender y promocionar, las siguientes opciones pueden resultar de utilidad:

- analizar que factores motivan al público al que nos dirigimos, y qué factores pueden originar su resistencia al cambio;
- saber cómo posibilitar a otros para que actúen;
- planificar cuidadosamente;
- identificar colaboradores potenciales para aunar esfuerzos (coaliciones);
- **trabajar conjuntamente con éstos para asegurarse de que los esfuerzos sean complementarios;**
- utilizar enfoques participatorios;
- asegurarse de que todos los actores tiene su parte, y más particularmente, que las voces de los niños sea escuchadas.

> Cuando la Convención para los Derechos del Niño funge como sostén de los procesos de programación de UNICEF, deviene un poderoso instrumento en la acción de abogar por los niños frente a los responsables de políticas, ya que transforma los enfoques de orientación benéfica en obligaciones nacionales, dando sentido a los derechos de los niños
>
> (Madinger, E. et al (1991) *The Convention: Child rights and UNICEF experience at the country level.* Estudios Innocenti. Florencia, Italia: UNICEF, Centro de Desarrollo Infantil Internacional)

Para asegurar que sus mensajes lleguen a puerto, estos defensores y promotores de los niños deben ser respetados, tener la imagen de ser personas y organizaciones en las que se pueda confiar, y que saben lo que se llevan entre manos. Pero, por encima de todo, necesitarán armarse de paciencia y perseverancia. Como el *Advocacy Institute* advierte:

> La defensa y promoción de los niños es una carrera de largo alcance. Raramente se ganan o pierden batallas con un único esfuerzo. Para que estas acciones devengan exitosas se requiere organización, tolerancia, paciencia y entusiasmo, tanto para las tareas tediosas y mundanas como para los momentos difíciles.[3] ❑

Referencias

1. Weill, J.D. (1990) *Child Advocacy in the United States: the work of the Children's Defense Fund.* Innocenti Essays No. 2 Florencia, Italia: UNICEF International Child Development Centre
2. Fuglesang, A. (1989) *Child Advocacy in Community Development.* Colombo, Sri Lanka: Redd Barna
3. *The elements of a successful public interest advocacy campaign* (1990) Washington DC: Advocacy Institute

298

La Fundación Bernard van Leer: defender y promocionar a los niños es una obligación moral

Para la Fundación Bernard van Leer, la acción de abogar por los niños es una obligación moral. Sus acciones están encaminadas a situar a los niños y las familias en la agenda a nivel internacional, y para obtener tales objetivos, trabaja a través de una coalición para la primera infancia. Este artículo, basado en una entrevista con Rien van Gendt, Director Ejecutivo, y Kate Torkington, Responsable de Capacitación, versa sobre el cómo y el porqué.

Rien van Gendt es de la opinión que la Fundación tiene la obligación moral de abogar por la causa de los niños para cambiar las agendas y las acciones de otros.

> Sólo se puede tener voz si se tiene algo que ofrecer. Consecuentemente, la acción de defenderlos y promocionarlos requiere un programa sólido y en nuestro caso, un programa internacional: programas totalmente diferentes trabajando en una amplia diversidad de marcos culturales nos otorga una posición única. La diseminación es más pasiva en cuanto que no se dirige al público de la misma manera. La acción de defender y promocionar es considerada como una continuación del programa y de la diseminación cuando empieza a diferenciar grupos objeto específicos a los que se quiere influenciar.

Las audiencias objeto más sobresalientes consisten en organizaciones internacionales y supranacionales, y el objetivo es intentar alterar sus agendas.

Educación para todos

La primera iniciativa se materializó en 1990, cuando la Fundación decidió convertirse en patrocinador asociado de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (EPT), celebrada en Jomtien, Tailandia. Al principio, la conferencia sobre educación básica y primera infancia ni figuraba en la agenda. El patrocinio dió a la Fundación un lugar en el grupo de planificación, un impulso en la exhibición, y su propia presentación de mesa redonda. Los materiales desarrollados especialmente para la ocasión y las relaciones públicas dieron sus frutos, perfilándose los principios de una coalición entre varias agencias. Algunas referencias a la primera infancia fueron entonces incorporadas a las recomendaciones finales de la conferencia.

Sin embargo, a finales de 1991, cuando Kate Torkington asistió al primer Foro de EPT, "era obvio que el desarrollo de la primera infancia (DPI) había desaparecido de la agenda". Para el segundo Foro de EPT, celebrado en Nueva Delhi en septiembre de 1993, la Fundación habría forjado, a través de la persona de Kate Torkington y producto del trabajo con otras organizaciones, una Coalición, la cual realizó una presentación conjunta. Como Kate Torkington afirma:

> Ahora si podemos afirmar realmente que el DPI está incluído en la agenda. Sin embargo, debemos seguir perseverando ya que siempre existe la aprensión de algunos países y organizaciones de que la primera infancia pueda atraer hacia sí esfuerzos y fondos destinados actualmente hacia la educación primaria.

El desarrollo de la primera infancia, en la agenda

Existe ahora una mayor probabilidad de que el DPI siga en la agenda que antes de Jomtien, opina Rien van Gendt. La Coalición ha traducido sus inquietudes acerca de la primera infancia a un lenguaje que cautiva a esta audiencia, compuesta por gentes involucradas en la educación primaria y el sistema publico formal. La importancia del DPI no ha sido formulada en forma disociada de lo que ocurre en la escuela. Por el contrario: "tomamos una decisión táctica basada en premisas que son de importancia para este público: que al tomar muy en serio lo que sucede en los años preescolares, podrán incluir sus propios objetivos, influenciando lo que consideran como relevante."

La Coalición ha decidido ahora "infiltrar" al DPI en una serie de programas y reuniones internacionales a lo largo de los próximos años, como son la conferencia sobre la población en Cairo y la conferencia de mujeres en Pekín.

Trabajar a través de una Coalición es esencial, comenta Rien van Gendt, porque las diferentes organizaciones que forman parte de ella comparten las mismas creencias, lo que hace posible el capitalizar complementariedades."Cada uno de nosotros tiene algo que ofrecer, obteniendo efectos sinergéticos. Enraizar firmemente al DPI en el ciclo de educación a lo largo de la vida es el enfoque adecuado". Como Kate Torkington indica:

> La EPT nos ha proporcionado un mecanismo para alcanzar a los gobiernos que no hubiéramos podido tener antes, especialmente debido a que el desarrollo de la primera infancia tenía un papel un tanto marginal. Los gobiernos cuentan con muchas presiones, sobre todo en los países en vías de desarrollo y, el abogar a favor de las necesidades de un sector se hace a menudo a costa de retirar los fondos de otro sector, y por tanto los argumentos han de ser muy sólidos. Esta es la razón, en cierto sentido, de habernos decantado indirectamente hacia la educación básica.

299

También están los efectos a nivel nacional: los participantes de las reuniones internacionales, representan a menudo gobiernos nacionales, ONGs nacionales y organizaciones bilaterales, además de todo lo que los proyectos de campo aportan.

Presionando conjuntamente

Existe un delgada fina divisoria entre la diseminación y la acción de promocionar a los niños; mucho del apoyo y de los fondos de la Fundación van destinados a la diseminación de las experiencias y hallazgos de los proyectos a través de publicaciones, videos, etc. Es cuando un programa quiere llegar más lejos en este avance de la causa de los niños y sus familias, trabajando con otras organizaciones, que la diseminación se funde con los conceptos de promoción y defensa. Kate Torkington observa esta combinación de enfoques como un movimiento bien orquestado de presión conjunta.

> La mejor forma de promocionar y defender sería si la presión se ejerciera desde la vertiente internacional y desde los niveles más básicos. La unión de ambos movimientos se traduce en una forma poderosa de trabajar: no es cuestión de discernir cual es el mejor sino de utilizarlos conjuntamente para hacer menos ardua la tarea de convencer a los responsables de las políticas ubicados en el medio.

Sin embargo, en contextos donde la acción de promocionar y defender puede resultar arriesgada, la decisión que predomina es la de que los proyectos nunca deben ser puestos a riesgo. De acuerdo a Rien van Gendt:

> La iniciativa a nivel local o nacional debe provenir de los proyectos. Soy consciente de que en algunos países, nuestras actividades pueden ser contempladas como una intromisión en los poderes de decisión y de actuación de sus comunidades, corriendo el riesgo de ser percibidas como una fuerza negativa.

Desde otra perspectiva, la Fundación disfruta de una ventaja muy particular, que es la idea, muy aceptada en términos generales, de trabajar a favor de los niños pequeños. Como Kate Torkington afirma:

> Este enfoque en particular nos otorga una enorme fuerza. Podemos afirmar que somos la única organización internacional que tiene exclusivamente al niño pequeño como su eje central. Esto nos da un mayor empuje, si cabe, en la obligación moral de hablar alto y claro a favor de ellos. A partir de Jomtien se nos reconoce como una organización que tiene mucho que aportar en materia de niños pequeños, y otras organizaciones en las que los niños pequeños forman quizás solo una parte de sus objetivos recurren a nosotros en busca de apoyo y consejo.

Rien van Gendt: "No trabajamos ni estamos específicamente relacionados con ningún grupo religioso, y no nos hallamos involucrados con ningún partido político. Lo que marca la diferencia es la consistencia de nuestro mandato, la diversidad de los proyectos y la orientación internacional."

Por razones por todos conocidas, es improbable pensar que habrá un cambio de sentido en cuanto a recursos en un futuro próximo, pero Kate Torkington está de acuerdo en que:

> Lo que es crucial es transmitir el mensaje de que el desarrollo de la primera infancia no es algo disociado del proceso educativo, sino su fundamento mas básico. No se trata de trasladar los recursos hacia el DPI, sino de considerarlo como una parte esencial del proceso educativo en su totalidad.

La Coalición y EPT

el logotipo utilizado por la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos, es ahora el logotipo del [illegible]

[illegible] son las siglas de Educación Para Todos (Education for All, EFA) y provienen de la Conferencia Mundial de Educación Para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia, marzo 1990.

Los 11 organizaciones miembros de la Coalición [illegible] que apoyan la atención y desarrollo de la primera infancia son: la Fundación Aga Khan, Fundación Bernard van Leer, Grupo Consultivo de [illegible], Fundación Rómulo Betancour, Fundación Noor Al-Hussein, Salvad a los Niños, [illegible], Banco Mundial.

El Grupo Consultivo preparó para el Foro de [illegible] en Nueva Delhi el folleto *Meeting basic learning needs* (Atendiendo las necesidades básicas de aprendizaje). Se lo puede obtener a través de: Consultative Group on [illegible], Dr. Judith Evans, 6 The Lope, Haydenville, Massachusetts, 01039; [illegible] Dr. Robert Myers, Insurgentes Sur 4411, Ed 25-202, Tlalcoligia, D.F. 14430, México.

La Fundación Aga Khan preparó para el Foro de EPT en Nueva Delhi el video First Steps (Primeros pasos). Se lo puede obtener a través de Fundación Aga Khan, P.O. Box 6179,1211 Ginebra 6, Suiza / Fundación Aga Khan (India), Sarojini House, 2nd floor, 6 Bhagwam Dass Road, Nueva Delhi 110001, India.

Los derechos de los niños: la Convención de las Naciones Unidas

La Convención para los Derechos del Niño es en sí mismo un instrumento al servicio de la promoción y defensa de los niños, y ya está siendo utilizado en otros países para abogar por una mejor atención hacia las necesidades de los niños. Este artículo muestra las diferentes acciones que se están llevando a cabo alrededor del mundo.

El mencionar cómo movimientos de promoción y defensa provocaron que las Naciones Unidas adoptaran en noviembre de 1989 la Convención para los Derechos del Niño, es ya una historia en sí misma. Desde su adopción, por la Asamblea General, alrededor de 159 países la han firmado o ratificado, y esto significa, en teoría, que se han comprometido a proteger y atender a los niños.

Tras esta firma, algunos grupos consideran ésta la oportunidad para llamar la atención, y utilizan ahora la Convención para ejercer presión sobre sus propios gobiernos.

América Latina

Todos los gobiernos de América Latina han firmado la Convención, pero pocos tienen los recursos suficientes para abarcar y proteger a todos los niños. Todos ellos se enfrentan a serios problemas económicos, y la tarea de promocionar y defender a los niños ha de encaminarse hacia el que los escasos recursos económicos existentes sean canalizados hacia los más desfavorecidos.

En Brasil, por ejemplo, la Constitución contempla el derecho de los niños a acudir a la preescuela, pero es improbable que esto se materialice para todos lo niños y en un futuro próximo. En Mexico y Venezuela, las ONGS están luchando por atraer el interés del gobierno; quieren utilizar la Convención para conseguir que se implementen acciones concretas. En Chile, la política gubernamental se dirige hacia los programas de intervención para los más desfavorecidos, y está trabajando y financiando a ONGS y organizaciones paraestatales. En Guatemala, el gobierno tiende a ignorar las necesidades de sus grupos de indígenas, que componen el 80 por ciento de la población.

Las organizaciones asociadas con las que la Fundación trabaja, y teniendo en cuenta la falta de recursos, optan por abogar hacia el uso más eficiente de los recursos existentes, dirigiéndolos hacia los grupos más desfavorecidos.

Estudio realizado en ocho países

Un reciente estudio* para UNICEF de las experiencias en ocho países (Bolivia, Brasil, Burkina Faso, Egipto, Kenia, Mozambique, Sri Lanka, Tailandia), mostró que las discusiones en cuanto a la implementación de la Convención proporcionó una apertura para el diálogo con los gobiernos, en una amplia gama de materias: la necesidad de meditar sobre las prioridades de desarrollo nacionales; la distribución de los recursos intra e intersector; reformas legales y subsecuentes cambios en las políticas para asegurar que las leyes sean cumplidas; la importancia de proteger a los niños de las peores consecuencias derivadas de los conflictos armados; garantizar sus derechos a los servicios más básicos; la importancia de desarrollar entes capacitados a nivel nacional y de las comunidades que monitoreen el bienestar de los niños, y el que éstos hagan uso de sus derechos. Muchos de los estudios mencionaron:

> la nueva visión de los niños que se está desarrollando, gracias al enfoque holístico e integral adoptado al definir sus derechos. La percepción de los niños como beneficiarios pasivos y vulnerables de los servicios de bienestar social está dejando paso a la idea de que los niños son miembros igualitarios e importantes en las familias y comunidades. Exceptuando a los más pequeños, los niños emiten opiniones y contribuyen a la vida de la familia y de la comunidad. Muchos de los estudios de casos subrayaron la importancia de que los niños tomen parte, respetando sus derechos a participar en las decisiones que afectan sus vidas.

Una Carta Europea

En Europa, una Carta basada en la Convención ha sido adaptada al contexto europeo y todavía se halla bajo discusión. Como contribución al debate, se celebró un seminario a finales del 1993 en Bruselas, organizado conjuntamente por *the European Forum for Child Welfare* (Foro Europeo para el Bienestar del Niño) y la Fundación. Los objetivos se centraban en: generar estrategias para promover un mayor conocimiento de los derechos del niños; abogar por un mejor uso de la Carta Europea de los Derechos del Niño; e identificar las áreas vulnerables en materia de protección para los propios niños más desfavorecidos.

El seminario giró sobre tres temas principales: los intereses de los niños, la no discriminación y el acceso a la información. Como cimiento común de todos ellos, estaba la necesidad de abogar por los derechos y cuestiones relativas a los niños. Los participantes consideraron los siguientes grupos como aquéllos a los que es esencial alcanzar: políticos, responsables de políticas, el público en general y los niños, para que se den cuenta de sus derechos y puedan abogar por su propia causa.

Defensores de su propia causa

Muchas de las discusiones giraron en torno al tema: la posibilidad de que los niños sean los defensores de su propia causa. Muchos eran de la opinión de que los niños pueden y deben participar en la identificación de sus propios intereses y en la búsqueda de las soluciones a sus problemas. Sin embargo se reconoció que padres y adultos deberían ser entonces educados para que escuchen a los niños y para que los tomen en serio.

Incluso los niños menores de tres años son receptores y emisores de mensajes acerca de su situación, y sus necesidades deben ser tomadas en cuenta. Para que los niños puedan abogar por su causa, precisan del acceso a la información sobre sus derechos, presentados en forma y manera que pueda ser interpretada por ellos. Los canales que llegan hasta los niños son la TV, la radio, el cine, líneas telefónicas de ayuda infantil, servicios sanitarios, colegios, y lugares donde se reunen para su ocio, como librerías y lugares de juego.

Se sugirió que los programas populares de TV son un medio adecuado para llegar hasta ellos. Para asegurarse de que realmente sea así, y para garantizar que los niños aprendan sobre sus derechos, se necesita que más niños participen en la elaboración de determinados programas.

Otras sugerencias fueron incluír un sistema de información europeo o un banco de recursos para recopilar almacenar y distribuir datos comparativos provenientes de los sectores oficiales y no gubernamentales; crear en cada país un órgano tipo el "defensor del pueblo", pero exclusivamente para los niños, así comó un "defensor de los niños" paneuropeo, cuyo objetivo sería el abogar en favor de los niños y representarlos para que sus necesidades sean tenidas en cuenta en los diferentes niveles de la sociedad; y finalmente, que las organizaciones que trabajan con niños deben plantearse si dirigen sus recursos al grupo objeto –los niños–, o a cambiar las actitudes de los adultos.

Se subrayó que, cualquiera que sea la acción encaminada a informar a los niños de sus derechos, debe quedar muy claro que este es un proceso que se realiza **con** los padres y otros adultos, y no **contra** ellos. ❏

Referencias:

* Madinger, E. et al (1991) *The Convention: Child Rights and UNICEF experience at the country level*. Innocenti Stdies. Florencia, Italia: UNICEF International Child Development Centre.

Se puede obtener información acerca del informe sobre el seminario de Bruselas a través de: European Forum for Child Welfare, 1 Rue Defacqz, 1050 Bruselas, Bélgica.

Se puede obtener información sobre la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño a través de: UNICEF International Child Development Centre, Piazza SS Annunziata 12, 50122 Florencia, Italia; o UNICEF, 3 United Nations Plaza, Nueva York, N.Y. 10017, EEUU.

Se puede obtener información sobre la Carta Europea para los Derechos del Niño a través de: The European Parliament, Rue Belliard, 1040 Bruselas, Bélgica.

Abogando por los niños

España, plataforma nacional

La primera reunión de la plataforma nacional para el trabajo en la primera infancia se celebró en España, en diciembre de 1993. A ella asistieron representantes de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y académicos de muchas partes del país. La plataforma se constituyó con la idea de posibilitar las redes de información e intercambio de experiencias, para motivar el desarrollo de nuevos proyectos, para mejorar la calidad de la formación, y para fomentar la defensa, las relaciones y la promoción en favor de los niños pequeños.

Sin perfilarse como opositores al sector formal, los integrantes de la Red de Iniciativas de atención a la infancia debaten cómo asegurar unos mejores servicios para los "desfavorecidos" sin estigmatizarlos o segregarlos. Los participantes coincidieron en el que el énfasis debe residir en la integración pero que existe la necesidad de concentrar los recursos limitados.

Brasil: violencia familiar

La Pastoral de Criança en Brasil está llevando a cabo una campaña basada en el tema de la violencia familiar contra los niños. Con el apoyo financiero del Comité Asesor de los Derechos Humanos del gobierno francés, el objetivo es hacer bien visible el fenómeno creciente de las agresiones físicas y sexuales contra los niños dentro del ambiente familiar. Las estrategias incluyen las retransmisiones en la TV, artículos en la prensa y las revistas, un vídeo para ser utilizado en grupos o por las estaciones de TV por cable, una publicación dirigida a los políticos y autoridades y eventos nacionales específicos.

India: la hija niña

En India, las campañas exitosas desembocan con frecuencia en programas y acciones concretas. Un ejemplo es el Integrated Child Development Service (ICDS) el cual en 1992 había alcanzado alrededor de 12 millones de niños menores de 6 años en casi 2.000 centros, todo ello producto del Año Internacional del Niño.

Desde 1989 se ha venido realizando una campaña a favor de "la hija niña", consecuencia bastante directa de las campañas a favor de la mujer. Apoyada por organizaciones internacionales, particularmente UNICEF, esta campaña tiene como objeto la totalidad de la población a través de la radio, la TV, la prensa, revistas, películas, campañas callejeras y proyectos de acción investigación. Muchos siglos de tradiciones se están cuestionando (matrimonios infantiles, infanticidio de las hijas niñas, derecho a la educación de las niñas). Desde 1990, todas las comunicaciones gubernamentales incluyen el eslogan "protejan a las hijas niñas".

Australia: hacia una diseminación efectiva

El éxito de *Hunter Caravan Project* (Proyecto para Niños en Caravanas) suscitó la cuestión de cómo compartir lo que se había aprendido y desarrollado, idea que tuvo su eco en las organizaciones comunitarias y el gobierno australiano.

Sin embargo, el proyecto no tenía experiencia en este campo; consecuentemente se estableció un programa hermano: el *National Dissemination Programme* (Programa de Diseminación Nacional). Este artículo, elaborado por los trabajadores del proyecto, muestra los resultados de los dos primeros años de trabajo del nuevo proyecto. Presentado de forma práctica, se espera que sea válido para estimular la reflexión y la discusión en otros proyectos que se enfrenten a la necesidad de diseminar por primera vez.

La mayoría de organizaciones y proyectos se diseminan de alguna manera. Pero cuando un programa tiene la diseminación como meta, es necesario adoptar un enfoque más analítico y minucioso. Con este artículo, deseamos compartir las experiencias de los dos años que hemos estado desarrollando un programa de diseminación nacional en Australia.

Para nosotros, esto nos brinda la oportunidad de reflexionar sobre las percepciones en cuanto al proceso de diseminación, para así asistir a otros proyectos que quisieran desarrollar su propia fase de diseminación, pero que no saben como empezar, o que retos y obstáculos se van a encontrar.

Para estructurar y hacer más accesible esta reflexión, hemos preparado una tabla a modo de análisis breve, mostrando los principios básicos de la diseminación y la forma en que han sido adaptados a nuestra situación particular.

Partimos de la idea que estos mismos principios se pueden adaptar sea cual sea el mensaje -simple o complejo-, el público -mayoritario o reducido- o el contexto.

Preguntas esenciales		Principios en los que basarse	Lo que el Programa de Diseminación Nacional hizo
¿Qué se va a diseminar?	1	Determinar objetivos a largo plazo	Efectuar cambios perdurables a largo plazo para los niños que viven permanentemente en parques de caravanas en Australia
	2	Clarificar el mensaje	El mensaje del programa era que la experiencia del modelo de desarrollo comunitario del Proyecto para Niños en Caravanas puede ser adaptado por otros servicios Las necesidades de estos niños en particular, deben ser incluídas en la agenda nacional
¿Quién recibirá la información?	3	Determinar los grupos objeto	Nos hicimos las siguientes preguntas: - ¿a quiénes tratamos de influenciar? - ¿cuál es su radio de influencia? - ¿cuál es el terreno común? - ¿cómo edificamos desde relaciones anteriores? Nuestros grupos objeto incluían 18 categorías en 8 estados/territorios de Australia. Esto significó muchas estrategias.
¿Cómo llevaremos a cabo este proceso?	4	Determinar las estrategias	Entonces determinamos cómo alcanzar las diferentes áreas: - haciendo *lobby* - estableciendo redes - organizando grupos de trabajo y conferencias - aportando a los programas de formación - medios de comunicación: artículos etc.. - generando recursos

	5	Determinar el material de ayuda	Instrumentos y actividades esenciales : - teléfono y correo - reuniones - visitas de burócratas al proyecto - creación de una conexión entre el proyecto de Niños en Caravanas y el Programa Nacional de Diseminación.
	6	Desarrollar un plan de trabajo flexible y comprensivo	Esto está basado en los puntos 1 al 5 de la columna Principios
¿Estamos respondiendo a nuestros objetivos?	7	Evaluar el progreso regularmente: - verificar los objetivos - utilizar las estrategias más efectivas - redireccionar las energías según requerimientos	Utilizamos métodos formales y no formales de evaluación: **Formales:** un evaluador externo se reune con el personal mensualmente y recibe un informe escrito basado en los planes de trabajo. A intervalos regulares, a través de sondeos por teléfono o por correo, evaluamos aspectos de la diseminación, ejm: recursos, grupos de trabajo, boletines informativos. **No formales:** evaluación regular con el equipo, tomando en cuenta el plan de trabajo y evaluando subjetivamente nuestras tareas individuales en términos de objetivos prioritarios y distribución del tiempo.
¿Quién realizará el trabajo?	8	Decidir quién está mejor preparado	Decidimos emplear personal profesional para llevar a cabo el trabajo. Esto estuvo influenciado por: - la naturaleza de los grupos y áreas objeto - las cuestiones como la falta de movilidad, y la falta de seguridad de permanencia en los residentes de parques de caravanas - la habilidad de permanecer cercanos a las cuestiones básicas a través de una estrecha relación con el Proyecto para Niños en Caravanas

Lo que hemos aprendido

- Tener confianza en nuestros mensajes, pero adaptarlos a públicos específicos y circunstancias cambiantes.
- Optimizar el contacto con los miembros de las redes. Por ejm: cuando realizamos sondeos sobre nuestra *Newsletter*, ofrecemos información, se calibra el compromiso y se buscan nuevos contactos.
- Colaborar con entidades similares. Lo esencial no es que los objetivos sean idénticos, sino que se comparta un terreno común. Colaboramos con el *National Play Group Association* para que incluyeran en sus esquemas a los niños de estos parques de caravanas.
- Centrarse en los grupos objeto que más potencial tengan en efectuar cambios. Por ejm: estamos desarrollando recursos e información a medida para el gobierno local.
- Comprender que los medios de comunicación son instrumentos que han de ser manejados cuidadosa y controladamente. El sensacionalismo puede desacreditar una buena labor de desarrollo comunitario.
- Aceptar que la evaluación es algo complejo y a veces frustante. Puede pasar un tiempo considerable hasta que se observen cambios en actitudes, prácticas y, finalmente, en políticas.

En conclusión

Creemos que todavía tenemos mucho que aprender sobre la diseminación y estamos interesados en dialogar con otros proyectos. Esto ayudará a asegurar que la diseminación, parte a veces olvidada de los proyectos, devenga una parte vital e intrínseca de programas exitosos.

Contacte el *National Dissemination Programme, Family Action Centre*, Universidad de Newcastle, Callaghan NSW 2308, Australia. Tel: 6149 216 258, Fax: 6149 216 934

Abogando por los niños

Marruecos: trabajando con los medios de comunicación

Bouchra Bahiji

Bouchra Bahiji es periodista y miembro del personal del proyecto *Aftale*, apoyado por la Fundación. Su colaboración tiene como objetivo asegurar que *Aftale* pueda llegar a establecer un clima de interés sobre el trabajo en el campo de la primera infancia en Marruecos; a través de su habilidad y experiencia, se asegura que la labor de *Aftale* aparezca regularmente en diarios, revistas y TV. Esta exposición a nivel público es de vital importancia para el proyecto, el cual está llevando a cabo una serie de investigaciones dirigidas a introducir innovaciones educativas en las preescuelas islámicas. El artículo muestra como ella y otros miembros encaran este trabajo. También proporciona algunos consejos e indicaciones para aquellas personas que deseen seguir su ejemplo.

arriba y derecha: niños en los centros del Proyecto Aftale

Como consecuencia y a modo de respuesta a una falta de definiciones claras sobre el papel de la educación preescolar, su significancia cultural, su marco institucional, su puesta en práctica pedagógica y física y la carencia de investigaciones, *Aftale* y el Directorado Marroquí de Educación Primaria ha lanzado un proceso diseñado a involucrar e integrar a todos aquellos relacionados con la educación preescolar, incluyendo a padres, educadores, científicos, gentes de la práctica y, de suma importancia para mí, a los medios de comunicación.

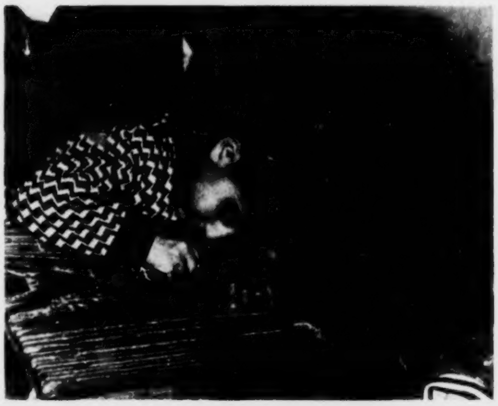
Creemos que es importante diseminar aspectos de los niños de 2 a 6 años, sus características, sus aptitudes, sus virtudes, su vivacidad, sus valores intrínsicos, sus potenciales, y la importancia que este periodo tiene en sus vidas de cara a su desarrollo futuro. Estos datos deben alcanzar a políticos, científicos, gentes de la práctica, educadores, instructores, padres y partes interesadas marroquíes, para concienciarles de la importancia de la educación preescolar. Una forma de conseguirlo es utilizar los medios de comunicación a nivel nacional.

Así pues, he tomado la medida de promocionar el trabajo de *Aftale* a través de los medios de comunicación. Esto ha supuesto los siguientes tipos de actividades:

- Estimular la producción de programas e información a través de la televisión
- Participar en la producción de una película educativa
- Contribuir a producir materiales de diseminación
- Preparar informes de prensa
- Alentar a los miembros de *Aftale* a producir materiales

Un prerequisito para producir un material cualitativo destinado a los medios de difusión es la colaboración en equipo, por tres razones:

- Primero, es muy importante que lo que vaya destinado a los medios de comunicación diga exactamente lo que es necesario.
- Segundo, mis colegas disponen más fácilmente de acceso a todo el conocimiento, información, hechos y estadísticas.

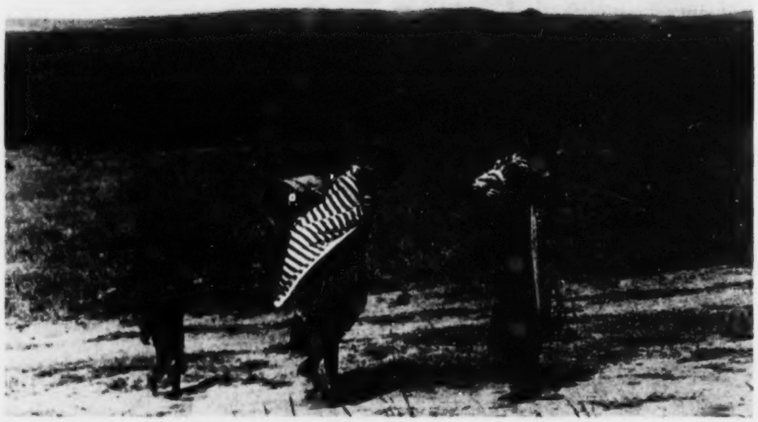


- Tercero, ellos tienen el contacto directo con padres, instructores, administradores, y educadores asociados al trabajo de Aftale. Esto significa que me dan una introducción muy personal de las personas que tienen el conocimiento y la experiencia de primera mano.

Aftale insiste en que todos los miembros del equipo discutan cualquier actividad entre ellos, lo cual aumenta el espíritu de comprensión y me motiva a continuar la labor, intentando transmitir a los medios de comunicacion la importancia de los años preescolares.

Sin embargo, nada de todo esto es fácil. Para hacer que se publiquen artículos, uno tiene que estudiar los diferentes periódicos y revistas, sus estilos, el lenguaje que utilizan etc. También hacer uso de todos los contactos posibles. A la hora de publicar artículos, siempre ayuda contactar con alguien a nivel personal. ❑

Formas de vida móviles y niños



arriba: muchos grupos de personas en Africa son nómadas o móviles. Aquí dos mujeres y un niño recorren grandes distancias para conseguir agua (Kenia)

Se asume con frecuencia que una forma de vida móvil actúa en detrimento del desarrollo de los niños. Esta asunción tiene sus raíces en el concepto de que los niños necesitan estabilidad para poderse desarrollar de forma satisfactoria física, emocional y socialmente. Efectivamente, los niños necesitan estabilidad, pero experiencias de poblaciones móviles demuestran que ésta no debe ser necesariamente una estabilidad física. Lo importante es proporcionar elementos constantes en sus vidas y sentir que forman parte de un grupo estable de personas que les atienden y cuidan de ellos y en los cuales ellos confían.

Este artículo versa principalmente sobre personas o móviles o itinerantes, es decir, personas que bien por elección o por obligación desplazan periódicamente su lugar de residencia, y de cuyos niños se espera continúen con este tipo de vida. Mientras que la movilidad implica desplazamientos periódicos, la migración implica un movimiento de personas, en un momento determinado, de un lugar a otro, generalmente con la idea de establecer una base permanente o a largo plazo.

Factores de empuje

Las personas van de un lugar a otro por tradición, cultura, desastres naturales, opresión, guerras y por razones económicas. Mientras que algunos grupos típicamentes móviles como lo son los nómadas o los que habitan dentro de los bosques, están adoptando formas de vida más asentadas, la moderna tecnología ha puesto a otros grupos "en movimiento" debido a grandes devastaciones producidas por guerras, lo que se añade a los desastres naturales, o a las demandas de la tierra. Para aquéllos grupos tradicionalmente móviles, las dificultades aumentan. La tierra que antes era de fácil y libre acceso, está ahora invadida por su riqueza mineral o su potencial agrícola. Hay más de 200 países y territorios en la tierra, y casi todos ellos poseen controles fronterizos. A su vez, la mayoría de sus habitantes están asentados de forma permanente. Estos mismos habitantes, protegen lo que tienen y temen las amenazas que vienen de fuera.

Uno de los factores principales que ha "empujado" a las familias a dejar sus hogares es la decantación de la economía rural y agrícola hacia la industrial, lo cual genera movimientos de población de gran escala desde el campo a la ciudad. Otros son la construcción de embalses, la expansión de la población y las políticas impositivas de ocupación o desalojo de territorios. Una de las razones más importantes del movimiento voluntario de las familias es el propósito de ganarse la vida con ello, como los nómadas, que siguen a su ganado en tiempos de transhumancia, los trabajadores temporeros que siguen las recolectas de las diferentes cosechas y las mujeres que venden siguiendo los mercados itinerantes. Esto también se puede constatar en el movimiento registrado hacia Europa del oeste; se estima que desde 1980 hasta 1992, 15 millones de personas entraron en Europa como emigrantes.[1]

Muchos de ellos están sujetos a acciones discriminatorias y a leyes que limitan sus derechos. La recesión económica mundial se ha traducido en altos niveles de desempleo y reducciones en los servicios sociales, disparando la violencia hacia los emigrantes acusándoles de ocupar los puestos de trabajo y de aprovecharse de los recursos del estado.

Emigración y economía

Aunque los estudios demuestran que la emigración es buena para la economía tanto del país receptor como para la del emisor, la evidencia apunta a que el mayor beneficio se lo lleva el país receptor. Este disfruta del fruto del trabajo de estos inmigrantes, mientras que el país emisor pierde mano de obra más capaz y sufre una "fuga de cerebros y de edad", ya que los más cualificados y los que están más en forma, parten.

El país emisor, por su parte, se beneficia de un alivio en la explotación de sus recursos, y el país y las familias disfrutan del dinero enviado por estos emigrantes (remesas). En 1989, una estimación calculó que estas remesas internacionales alcanzan la cifra aproximada de US$ 60,9 billones, situándolos en segundo lugar después del mercado internacional de petróleo.[2]

Para países como Turquía, Filipinas o Cabo Verde, estas remesas forman una proporción substancial de su ingreso nacional. Las familias de los emigrantes ven aumentar sus ingresos, y para algunas, el dinero de fuera es la única fuente de sustento.

Cuando uno u ambos padres emigran para obtener trabajo, los niños quedan en manos de un

progenitor o alguien de la familia más próxima. Ejemplos son las miles de madres filipinas que trabajan como ayuda doméstica en los hogares de todo Asia y Europa y todos aquellos que se desplazan desde cualquier rincón del mundo para trabajar en los pozos petrolíficos de Oriente Medio. En el sur del continente africano se cuentan innumerables familias a cuya cabeza se encuentran madres o mujeres cuyos compañeros trabajan en las minas. Situaciones similares ocurren en el Caribe y América Central donde miles de hombres emigran hacia las cosechas de temporada.

arriba: muchos niños "viajeros" están orgullosos de su forma de vida y están dispuestos a continuar así. Esta ilustración proviene de Bringing Up Children in a Traveller Comunity, *producido por Salvad a los Niños (RU)*

Aunque la ausencia del padre tiene su efecto a nivel intrafamiliar, los niños no sufren tanto por su ausencia como se estima a priori. Estudios recientes muestran que niños en edad preescolar de hogares llevados sólo por madres y de bajos ingresos, sufren menos de malnutrición que otros niños de hogares con ambos padres y más altos ingresos.[3]

Niños que trabajan

A muy temprana edad, muchos niños ya participan en actividades económicas. En el Reino Unido, las "comunidades viajeras" (generalmente gitanos o trabajadores ambulantes) no impiden que sus niños vayan al colegio, pero si esperan que su tiempo de permanencia en las escuela sea corto, para poder "aprender de papá como ganarse el sustento".[4] De las niñas de la misma edad se espera que ayuden a sus madres en las tareas domésticas y en el cuidado infantil, como preparación a su futuro. La educación formal es irrelevante para estas familias móviles, quienes prefieren preparar a sus hijos de acuerdo a los valores de sus comunidades.

En otros lugares existen incluso los casos de niños que, aún siendo menores de 8 años, emigran de sus casas en busca de trabajo en las áreas urbanas. Suelen proceder de familias rurales muy pobres a las cuales envían el dinero ganado. Ante la necesidad de conseguir trabajo a toda costa, estos niños suelen convertirse en víctimas de la explotación debido a malas condiciones laborales, salarios bajísimos, trabajos o prostitución forzados. Esta situación empeora para aquéllos que emigran a otro país para trabajar. Al sufrimiento que representa el dejar sus hogares a la fuerza, se le añade el hecho de que frecuentemente son tratados como criminales en el país receptor, ya que residen él de forma ilegal y las autoridades pueden arrestarlos y deportarlos.

Imponiendo valores

Las personas asentadas no sólo creen que un estilo de vida móvil es perjudicial para los niños sino que generalmente están además convencidos que sus propios estilos de vida son intrínsicamente mejores. Las confrontaciones surgen entonces cuando un grupo mayoritario intenta imponer sus propios valores a un grupo móvil, olvidando que ese grupo posee asimismo creencias, tradiciones y valores igualmente válidos. Se espera entonces que el grupo móvil se adapte a las instituciones en vez de al revés, y todo ello puede desembocar en la incomprensión mutua, disputas y retroceso.

Los gitanos han educado desde generaciones a sus hijos para que se desenvuelvan bien en este su estilo de vida específico; en algunos grupos nómadas, los niños toman reponsabilidades desde la temprana edad de 3 años; los Samburu en Kenia poseen una rica cultura que gira en torno a su ganado y métodos probados para educar a sus niños. Los niños pueden contar y calcular desde pequeños, pero su cultura no incluye la escritura, lo cual les situa en desventaja frente a sociedades modernas.

Ejemplos de la adaptacion de las instituciones a estos grupos son por ejemplo en Grecia, los libros de contenido adaptado para niños de familias gitanas. Cuando las familias viajan y los niños deben ir a nuevas escuelas, los maestros de éstas pueden continuar la enseñanza a través de estos libros, retomando lo último que hicieron en la última escuela. En India, el *Mobile Crèches* sigue a los trabajadores de zonas rurales en sus desplazamientos de un solar de construcción a otro en Bombay, donde se les emplea como peones.

Aspiraciones paternas respecto a los niños

Aquéllas personas compelidas a un estilo de vida móvil, no suelen desear que sus hijos sigan la misma suerte. Por otro lado, padres y niños que aspiran a una educación como medio para liberarse de este patrón pueden enfrentarse a serias desilusiones.

En India, por ejemplo, los trabajadores de las contrucciones se esfuerzan durante duros años para que sus hijos continúen la escuela, y sin embargo, frecuentemente sus esfuerzos no se ven recompensados; enfrentándose a un alto índice de desempleo, los graduados de la secudaria o de las universidades no pueden encontrar trabajo. Estos jóvenes se encuentran ante una situación muy difícil: no están preparados para ganarse el sustento a base de esfuerzo físico duro, pero tampoco consiguen empleo a través de su educacion. Ante este oscuro futuro, muchos padres se desalientan y no ven el sentido en brindar una educación a sus hijos.

arriba: los niños gitanos poseen una cultura completamente diferente de la de la sociedad predominante (Grecia)

En Kenia, los Samburu son de la opinión de que la educación moderna produce desajustes; los jóvenes adultos que han recibido parte de esta educación no se adaptan ni a su sociedad rural ni al sistema urbano.

Un programa que opera en Israel con inmigrantes etíopes, constata que muchas familias se alienan ante las múltiples y nuevas circunstancias a las que han de acostumbrarse; se sienten desadaptados e incapaces de guiar a sus hijos. Con un buen apoyo, las aspiraciones de estos padres pueden ser reconciliadas con las nuevas realidades de su situacion. El elemento esencial es el paraprofesional etíope que trabaja con las familias en un ambiente de aceptación mutua, simplememte porque los matices, el lenguaje corporal, y el respeto a las costumbres se sobreentienden "sin necesidad de palabras".

¿Existen realmente necesidades especiales?

Algunas de las necesidades infantiles son universales –comida, amor, cobijo– pero más que nada necesitan un ambiente afectuoso y estimulante y una relación continua con los que les atienden, generalmente los padres. Muchos de los niños que viven con estos grupos móviles poseen todo esto; sin embargo, existen otras necesidades que sus famlias no pueden atender. Estas pueden ser cuestiones relacionadas con su salud y nutricion, con las contradicciones entre las culturas, con la necesidad de preparar a los niños para el mundo de hoy. El problema es establecer cuales son estas necesidades. Obviamente, las familias deben ser partícipes de la toma de decisiones. Deben contribuir con sus propios valores y asegurarse de que sus niños no se alienan de sus propias comunidades.

Pero también es necesario que la sociedad esté dispuesta a adaptarse. No podemos esperar que otros se ajusten a los ideales de la sociedad mayoritaria; debemos encontrarnos a mitad del camino. El comprender nuestros prejuicios y el confrontarlos es prerequisito para ayudar a la generación más joven a construir una sociedad justa. Trabajos sobre multiculturalismo, anti-racismo y antidiscriminación en Europa y EEUU ilustran lo anterior.

Los programas y lecciones descritas en subsecuentes artículos nos dan una idea de la dificultad y su adaptabilidad en cuanto a materiales, comidas, esquemas etc.; de que es esencial operar a través de miembros del grupo con los mismos antecedentes culturales y de que los cambios toman su tiempo, mucho tiempo.

Perspectivas para el futuro

Las perspectivas para el futuro se presentan ambivalentes. Por un lado, para cada grupo móvil que decida asentarse, existirán otros que optarán o se verán forzados a moverse. Por el otro, prejuicio, discriminación y racismo son fenómenos que no parecen encaminados a disminuir, y sus efectos en los niños son devastadores. Las familias sujetas a una "exclusión social" tienen poco o ningún acceso al sistema social, cayendo fuera del ámbito de acción de los sistemas sanitarios y de educacion. Esto significa que los niños de familias móviles se ven privados de sus derechos básicos de salud, educación y protección.

Existen programas que van dirigidos a ayudar a los niños de los emigrantes en su asentamiento y adaptación al nuevo país, y existe mucho material diseñado sobre aprendizaje del lenguaje, multiculturalismo e integración. Sin embargo, existen muchos menos materiales centrados específicamente en los niños pertenecientes a grupos móviles; y estos niños tienen también sus necesidades. ❏

Referencias

1 *The State of World Population: the individual and the world population, migration and development in the 1990s.* United Nations Population Fund, Nueva York, EEUU, 1993

2 Sharon Stanton Russell y Michael S. Teitelbaum, 'International Migration and International Trade', World Bank Discussion Paper, no. 160, World Bank, Washington DC, 1992 citado en *Europe and international migration*, Sarah Collinson, Royal Institute of International Affairs, Londres, RU, 1993

3 De Kennedy, E. and Peters, P. (1992) 'Household food security and child nutrition: the interaction of income and gender of household head', en *World Development*, Vol. 20, pp. 1077-1085

4 *Bringing up children in a Traveller Community: the Final Report of the West Yorkshire Travellers Project*, Save the Children, Londres, RU

5 *Child Workers in Asia* vol. 9, no. 4, Octubre-Diciembre 1993

Lecturas adicionales

Derman-Sparks, L., 'Revisiting multicultural education: what children need to live in a diverse society' en *Dimensions of early childhood*, Invierno 1993

Rocha-Trindade, M.B. (ed.) *Recent migration trends in Europe*, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal, 1993

'International migration of Women' in *Issues in Gender and Development*, No. 5, April 1993, Asian and Pacific Development Centre, Kuala Lumpur, Malasia

The State of World Population, United Nations Population Fund, Nueva York, EEUU, 1992

izquierda: pocos solares de construccion incluyen facilidades para los niños, quienes simplemente deambulan de aquí para allá todo el dia

Formas de vida móviles y niños

India: tras los trabajadores temporeros

Cientos de familias de las zonas rurales de todo el pais trabajan en los solares de construcciones de Bombay Estos trabajadores se desplazan de un lugar a otro siguiendo el trabajo y viviendo en viviendas improvisadas situadas en estos mismos solares. Una vez terminada la construcción, se dirigen hacia la siguiente

Las familias se componen generalmente de padre , madre y uno o dos hijos. Cuando la construccion es de gran tamaño, se pueden llegar a reunir 200-300 familias, con innumerables niños menores de 10 años. Suele ser corriente que estos trabajadores no hablen la lengua del lugar, encontrandose totalmente aislados y privados del acceso a hospitales escuelas, tiendas y transporte

Los hijos de estos trabajadores suelen pasar su tiempo deambulando por el solar; los que son mayores de 4 años frecuentemente se hacen cargo de sus hermanitos mas pequeños o participan en las tareas domesticas Ocasionalemente trabajan para complementar el sustento familiar

Mobiles Creches (Guarderias Moviles) gestiona programas de atención para estos niños a traves de centros ubicados en estos solares. Desde el nacimiento hasta los 12 años, dividen a los niños en 4 grupos: los recién nacidos hasta los 3 años en las creches, de los 3 a los 6 años en *balwadi* (preescolares), de los 6 a los 8 años en las clases preprimarias, a partir de los 8 años en las clases de primaria. Es corriente constatar que niños de 8 o 9 años acuden a la escuela por primera vez

Estas Guarderias Moviles estan constantemente abriendo nuevos centros y cerrando otros, en un esfuerzo por seguir estos grupos en movimiento. Atienden a una media de 2.000 niños, con al menos 250-300 nuevos niños cada mes. Estos niños suelen permanencer unos 3 meses

Salvando obstáculos

Localizar estos solares y negociar con el constructor es una ardua tarea. Por regla general nos enteramos porque alguien del personal ha localizado un solar o porque algún trabajador nos comenta su deseo de que existan creches en su nuevo lugar de trabajo. Los contratistas ceden, no sin reservas, espacio y materiales para el centro, pero imponen muchas restricciones podemos funcionar siempre y cuando operemos como una organización que proporciona atención sanitaria y educación a los niños, pero cualquier intento de educar a los temporeros es percibido como una amenaza. Sin embargo, algunos contratistas han reaccionado positivamente y nos han proporcionado electricidad, agua, sanitarios, y alguna contribución financiera. Si estas Guarderias Moviles cuentan con algun éxito, éste se debe a que nuestro personal, los trabajadores y los contratistas han aunado sus esfuerzos

Desventajas culturales y socioeconómicas

Debido a su forma de vida ambulante, estos niños permanecen poco tiempo en estos centros. Los curriculos se orientan hacia la alfabetizacion y el calculo, introduciendo a los niños nociones basicas de habitos sanitarios correctos, actitudes sociales, habilidades motoras, participación en grupo, madurez emocional y creatividad. El ambiente de esta creches es informal y los niños son admitidos en cualquier periodo del año o dia del mes, o en el mismo dia, despues de sus quehaceres domesticos

En ocasiones, los niños tienen sentimientos encontrados y confusos sobre la escuela. Si bien disfrutan de la atención y del hecho de pertenecer a un grupo, se rebelan ante un aprendizaje supervisado. El entorno escolar les es tan extraño como la ciudad en la que viven

Mas del 60 por ciento de nuestros recursos y energias se destinan a la creacion y formacion del personal, el cual proviene del mismo estrato social que el de los trabajadores, para evitar las diferencias sociales. Es esencial formar adecuadadmente a estos maestros pues son ellos los que moldearán las siguientes generaciones de niños en cuidadanos informados y en personas capaces de asir las riendas de sus vidas

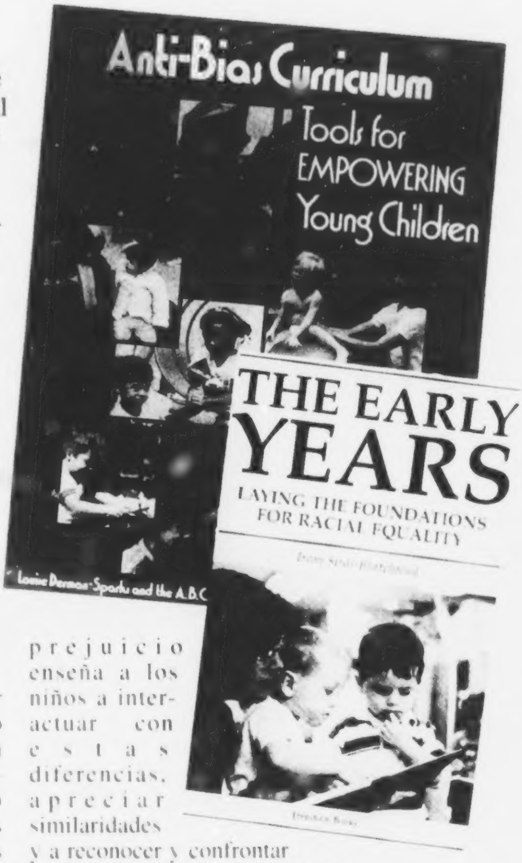
Paralelamente, aunque se les proporciona informacion practica sobre higiene, por ejemplo, pocas veces se la puede poner en práctica debido a las condiciones precarias y temporarias de vivienda en las que habitan, las fuentes de agua son dudosas y no existe un lugar especifico para la defecación. Lo mismo sucede con los conceptos de nutricion

Mejoras en la salud

A pesar de lo mencionado, cabe destacar que se constatan cambios positivos en el cuidado de los niños y en sus entornos. Los mensajes concernientes a la existencia de agua potable, prevencion contra las moscas, y un entorno aseado fueron aceptadas y llevados a cabo. La prevencion contra la deshidratación ha devenido rutina y los niños pueden identificar el sarampión y la varicela, informando a su padres

Las Guarderias Moviles han aprendido mucho de la labor que debe realizarse en favor de los niños que habitan en estos solares de construccion. Tambien se percatan de la ironia que representa para estas familias el estar perpetuamente sin hogar fijo mientras construyen edificios de apartamentos o moles de oficinas, cuyos hijos no pisaran nunca

Aprendiendo sobre la diversidad



Anti-Bias Curriculum: tools for empowering young children. Louise Derman-Sparks y el A.B.C. Task Force. ISBN 0-935989-20-X. National Association for the Education of Young Children, 1834 Connecticut Avenue niños, Washingthon DC 200095786, EEUU

The early years: laying the foundations for racial equality Iram Siraj-Blatchford. ISBN 0-948080-64-7 £11.95 (RU) o £15.00 (extranjero).Pedidos a Trentham Books Ltd, Westview House, 734 London Road, Oakhill, Stoke-on-Trent ST4 5NP, Inglaterra.

Prácticamente todas las naciones incluyen a personas de diferentes origenes y culturas, las cuales frecuentemente difieren en apariencia física, su color es diferente o poseen rasgos distintivos. A veces, las diferencias no son visibles y se refieren a la cultura, religión, actitudes y creencias. Todos estamos inmersos en un mundo de diversidades pero, aún así, y como Louise Derrman-Sparks señala, muchos programas para la primera infancia niegan su existencia o proponen "visitar otras culturas como turistas". (ver cuadro inferior)

El término inglés bias es definido como "cualquier actitud, creencia o sentimiento que desemboque o ayude a justificar el tratamiento injusto de un individuo en base a su indentidad". En el Anti-Bias Curriculum (Currículo Anti-Prejuicio) Derman-Sparks declara que no son las diferencias los que causan los problemas sino como las personas responden a esas diferencias. A la edad de 2 años, los niños ya se dan cuenta de las diferencias y similaridades entre las personas, y formulan preguntas al respecto. El enfoque anti prejuicio enseña a los niños a interactuar con estas diferencias, apreciar similaridades y a reconocer y confrontar ideas y comportamientos prejuiciosos.

Este curriculum Anti-Prejuicio esta basado en una experiencia estadounidense. Escribiendo desde la prespectiva del Reino Unido, Iram Siraj-Blatchford indica que los niños "aprenden como esponjas" e incluso los más pequeños aprenden de aquéllo y aquéllos que les rodean. Más aún, "aprenden no sólo de lo que les pretendemos enseñar sino de sus experiencias. Si la gente de color es tratada en forma diferente que la gente blanca, los niños absorverán las diferencias como parte de su visión de mundo".

Siraj-Blatchford es una experta en el campo de la educación de la primera infancia y ha basado su libro en las preguntas formuladas por personas que se desempeñan en la práctica, formadores/capacitadores y responsables de políticas de diversas disciplinas. Muestra como los niños se expresan con actitudes racistas y como éstas les han sido transmitidas por los que les rodean adultos, otros niños, los medios de comunicación.

Aunque el material tiene connotaciones muy británicas, los mensajes y las discusiones prácticas son relevantes para todo el que trabaje en el campo de la primera infancia. Las secciones concernientes a la práctica incluyen el lenguaje, el curriculum y el involucramiento de los padres, así como la necesidad del personal de estos centros de analizar sus propias actitudes y de adquirir la confianza necesaria para discutir estas cuestiones

Advertencia: Un "curriculum turístico" es arriesgado para el desarrollo de sus hijos

Este alerta a las señales que apuntan a un "curriculum turístico".

Trivializar: organizar actividades sólo relativas a festividades y comidas típicas. Involucrar a los padres exclusivamente para estas ocasiones.

Objetos simbólicos: una muñeca negra en medio de muchas blancas, un mural con imágenes "étnicas" como única diversidad en toda la habitación; un libro aislado como unico exponente de un grupo cultural determinado.

Desconectar la diversidad cultural de la vida cotidiana en las clases: leer libros sobre niños de color sólo en ocasiones especiales; enseñar una unidad sobre una cultura diferente, no volviendo a tocar el tema nunca más.

Estereotipos: imágenes de americanos nativos pertenecientes al pasado; personas de color apareciendo siempre como pobres; personas de culturas externas a los EEUU vestidos con sus trajes típicos y en contextos rurales.

Describir de forma engañosa a grupos étnicos americanos: fotos y libros de Mexico para enseñar sobre mejicanos-americanos; de Japón para enseñar sobre japoneses-americanos; de Africa para enseñar sobre negros americanos.

Anti Bias Curriculum, pág. 56

con los padres, cuyas visiones y actitudes pueden apartarse en gran medida del carácter del centro

Mientras que *The early years* (los primeros años) versa específicamente sobre las diferencias raciales, el Anti-Bias Curriculum trata sobre todo tipo de prejuicios: racismo, sexismo, anti-minusvalías, homofobia. Está claro que el prejucio y/o la discriminación afecta tanto a la víctima como al agresor. Investigaciones respecto al impacto del racismo en los niños muestran que éste los daña intelectual y psicológicamente, puede afectar su habilidad de razonar y distorsionar el discernimiento y la percepción de la realidad.

Ambos libros subrayan la importancia de trabajar con los padres, pero Derman-Sparks es claro cuando señala que "respetar a los padres no supone necesariamente estar conforme con todas sus creencias". Proporciona algunas estrategias para el trabajo con los padres incluyendo los casos en que padres y trabajadores estan en desacuerdo, enfatizando el hecho de que "cuanto más se trabaje con los padres en el contexto de las actitudes y conductas anti-prejuicio y discriminación, más efectivo y duradero será el trabajo con los niños".

El tema de estar en contra del prejuicio y la discriminación no es algo que se pueda enseñar propiamente, es una forma de vida.

Cada uno de estos libros ayudará a adquirir un autoconocimiento y posibilitará la identificación de actividades para niños pequeños que reflejen positivamente la diversidad del mundo particular en el que se hallan inmersos. ┘

Cómo manejarse ante incidentes de naturaleza racista

* si escucha un comentario racista, no lo ignore, pues significaría que está tolerando este comportamiento y que por tanto es partícipe de su contenido;

* explique claramente que está mal hacer tal comentario, que es ofensivo e hiriente;

* no ataque al niño que ha sido racista de forma personal, ni sugiera que el niño es malo como persona, sólo lo que ha dicho;

* explique en términos adecuados al que ha abusado porqué su comentario es malicioso, y proporcione a los dos niños en cuestión la información correcta;

* diríjase a los padres de este niño que hace comentarios racistas y asegúrese de que comprenden su política de igualdad racial. Deje claro que no tolerará abusos hacia ningún niño. Hágales ver como esta conducta perjudica a su hijo/a;

* involucre a padres e hijos (dependiendo de la edad) en los procesos de toma de decisiones, particularmente en el desarrollo de una política de igualdades.

Adaptado de The Early Years, pags 87-8

El ambiente del niño

¿Cual podría ser una comprensión útil del termino "ambiente"?, ¿Qué tipo de ambiente puede ser calificado como "bueno" para los niños?, ¿Cuáles son las estrategias de intervención adecuadas para mejorar el ambiente?

A mediados de 1992, la Fundación comisionó a la Dr. Terezinha Nunes del Departamento de Desarrollo del Niño, Instituto de Educación, Universidad de Londres, a desarrollar un marco teórico sobre el ambiente del niño. Este trabajo describe modelos que pueden ser utilizados para describir los ambientes socioculturales del niño y para diseñar y evaluar programas dirigidos a mejorar su bienestar. Examina dos características de los ambientes cotidianos de muchos de estos niños desfavorecidos: pobreza y discriminación. Incluye también, una extensa revisión bibliográfica vinculada al tema y los procesos a través de los cuales padres y personas al cuidado de los niños pueden reducir los efectos de las repercusiones que estos ambientes adversos tienen en los niños.

También se han llevado a cabo cuatro estudios de casos (en Francia, India, Kenia y Venezuela) con el objetivo de averiguar como este conocimiento de los ambientes socioculturales está siendo, o podría ser traducido a la práctica, en los programas de intervención. Subsecuentes informes y videos de estos estudios estarán disponibles a partir de 1995. *The environment of the child* puede obtenerse a través de la Fundacion, en inglés y español. El texto en página 33 es un extracto del libro.

El ambiente del niño

La relación entre infancia y sociedad

Terezinha Nunes

arriba: algunas de las influencias tempranas de la sociedad en los niños se ejercen a traves de proceso de socialización y juego con otros niños (Australia)

Infancia, es decir el concepto que define qué es un niño, es una construcción cultural. En este concepto se encuentran implícitas nociones normativas acerca de los deberes y derechos del niño. Las expectativas referentes a lo que el niño debe hacer y saber; lo que debe dar y puede recibir; cómo se debe comportar y cuáles son sus necesidades, todo ello está determinado por la sociedad. Tanto a través del tiempo, como de distintas culturas, se observa una gran diversidad en el concepto de infancia. En los EEUU Kessen (1989) y Woodhead (1991) destacaron principalmente el carácter histórico y cultural del mismo. Whiting y Whiting (1975) realizaron comparaciones entre culturas, observando la participación del niño en las actividades domésticas en seis culturas diferentes, mostrando que las tareas que los niños deben realizar a una misma edad, varían considerablemente de una cultura a otra.

El concepto de infancia difiere aún dentro de una misma sociedad de acuerdo a las diferencias entre clases sociales y entre sexos, según Ochoa y Santibanez. Estos autores describen las distintas realidades sociológicas de la infancia en Chile, cada una con características netamente divergentes (como por ejemplo, distintos niveles de mortalidad infantil y de nutrición, diferenciado acceso al sistema educativo y marcadas diferencias en el entorno más cercano) lo que conduce a una gran diversidad tanto en las estrategias como en los fines que en el curso de la infancia se tratan de alcanzar.

> Mientras que los niños de clase media tienen fácil acceso al sistema educativo y se integran al mercado laboral luego de haber finalizado –al menos en parte– su formación educativa; para los niños de sectores marginales, el acceso a la escuela es dificultoso y la posibilidad de completar el ciclo escolar es mínima, debido a la necesidad de trabajar a edad muy temprana. La valoración que se le asigna a la autonomía o a la independencia, también puede variar de acuerdo al sexo, dentro de una misma sociedad. Además, se constatan variantes respecto a la valoración de la inteligencia por parte de los maestros, en el medio rural y urbano." (Ochoa y Santibanez, 1985, p.10)

En el curso de este último siglo, tanto en el mundo occidental como en otras culturas, así como se concibe al niño como portador de diferentes necesidades y derechos, también se les asigna diferentes roles en la sociedad. En consecuencia, los niños desempeñan exactamente los roles que la sociedad espera de ellos. De niños de comunidades rurales y de zonas urbanas empobrecidas se espera, generalmente a edad temprana, su contribución a la producción de alimentos y artesanías y, por consecuencia, una corta participación en el sistema escolar (Levine, 1988). Por el contrario, de niños de sectores más favorecidos de áreas urbanas en países occidentales, se espera una prolongada participación en el sistema de educación formal y una incapacidad de contribuir, durante un largo período de tiempo, a la producción económica. En Gran Bretaña por ejemplo, se estima que los niños deben aprender a leer a la edad de cinco años. En cambio en otros países como Suecia y Brasil se considera la edad de siete años como la más adecuada, lo que significa que un niño de cinco años, generalmente, no sabe leer. Esta diferencia de edad respecto al comienzo del aprendizaje de la lectura, si bien es determinada culturalmente, no deja de tener serias consecuencias para muchos niños. En Gran Bretaña, a un niño de seis años que no sabe leer, se lo podría catalogar como "atrasado en lectura" y por lo tanto se lo destinaría a una clase especial para problemas de aprendizaje; mientras que en Suecia o en Brasil no existe esa categoría a la misma edad.

Estas diferencias de comportamiento ilustran la noción de adaptación en el desarrollo del niño: la sociedad construye un contexto apropiado para el desenvolvimiento de comportamientos socialmente deseables, en general, el niño se desarrolla adaptándose a ese contexto; de no hacerlo así, se lo considera como socialmente "desviado".

Estas dos suposiciones, consideradas conjuntamente, dan una imagen armónica del desarrollo del niño: si el niño posee capacidades, la sociedad se muestra exigente; si se le exige, el niño es/se vuelve capaz. ┘

Referencias:

Levine R.A. (1988) Human parental care: Universal goals, cultural strategies, individual behaviour. *New Directions in Child Development* 40:37-50.

Ochoa, J. y E. Santibanez (1985) *La niñez, un concepto que discrimina*. Santiago, Chile: Centro de investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE)

White, M. (1993) comentarios del primer borrador de este estudio solicitado por la Fundación Bernard van Leer

Whiting, B.B. y Whiting, J.W.M. (1975) *Children of six cultures: a psycho-cultural analysis*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Reino Unido: la cultura de la supervivencia en ambientes hostiles

Este articulo ha sido escrito por los asistentes del programa apoyado por la Fundación en Cynon Valley, South Wales, RU, en respuesta a los artículos sobre la cambiante estructura familiar. Mientras aceptan que hay cambios en las estructuras familiares, rebaten la idea de que éstos son los causantes de los problemas familiares. Declaran con determinación que la causa es la pobreza, y la pobreza, añaden, significa que vivir se convierte en sobrevivir.

En el Reino Unido existe un juego de cartas llamado "familias felices". Consiste en que cada jugador consiga a todos los miembros de la misma familia (padre, madre, hijo, hija). He aqui la estructura familiar considerada como ideal; la publicidad la explota para incrementar sus ventas, los politicos y gobiernos hacen uso de ella y refuerzan esta imagen siempre que pueden. Pero la realidad muestra que cada vez hay más familias que no encajan en este modelo y que sus situaciones no son analogas a esta "imagen".

Las estructuras familiares estan cambiando, pero ninguno de estos cambios indica que los niños no estén recibiendo el amor, la protección y las atenciones que necesitan. Los análisis simplistas que inducen a pensar que un padre o madre sin pareja es malo, y que dos es bueno, es muy perjudicial para todos aquellos padres sin pareja que de forma amorosa y competente estan criando a su hijos sin ayuda.

En realidad, para muchas de las familas con las que trabajamos, no es su estructura la causa de sus dificultades. Es la cuestión de la supervivencia ante las estrecheces económicas que padecen, unido al etiquetado de "no lo merecen", si su estructura familiar no es conforme a la norma. Ejemplos de ello son algunas declaraciones hechas por ministros y la forma como trabaja el sistema de la seguridad social, del cual muchos de ellos dependen.

Los padres con los cuales trabajamos en dos estados se enfrentan a un abanico de dificultades. Algunos estan casados y con hijos, otros no están casados pero viven juntos, otros son padres o madres sin pareja. La paternidad suele ocurrir demasiado temprano, en sus años adolescentes, algunos disfrutan del apoyo de familiares pero para muchos, la paternidad les ha hecho abandonar sus hogares, cayendo en el aislamiento y aumentando su vulnerabilidad.

No son casos aislados los de las madres que tratan de extender y economizar al máximo sus presupuestos caseros para poder pagar facturas tan obvias como el alquiler. Las madres con las que nos contactamos son duchas en el arte de la supervivenvia; las que están solas experimentan un grado más de dificultad. Estas madres están acostumbradas a ser estigmatizadas y se han endurecido, desafiando las actitudes oficiales. En uno de estos grupos de padres, las personas comparten espontáneamente sus experiencias e intercambian consejos e información para poder manejarse en según que situaciones. Externamente, sus actitudes se caracterizan por la bravura y parecen preparadas para cualquier reto; en su interior, moran el miedo y la vulnerabilidad. Sus aspiraciones son las de cualquier otro padre o madre: que sus hijos vayan al colegio y aprendan, que sean saludables y que consigan un trabajo en el futuro. Sin embargo, la cultura del estado y su posicion marginada hacen dificil el conseguirlo.

Para aquellos que devienen padres en la adolescencia, sus propias necesidades son tan apremiantes como la de sus hijos. Los centros de visita y consejo informales, llamados "Drop-in", les ofrecen un respiro. "Para estar un rato tranquilos sin los niños, para estar al tanto de las habladurias, para mezclarse y hablar con otros."

Estos centros representan un pequeño alivio para estas familias; las actividades que se organizan intentan inyectar un poco de divertimiento a la vida familiar, tambien se debaten vividamente temas como salud, castigos dar o no un cachete de vez en cuando etc, y poco a poco, los padres v[illegible]oran nuevas alternativas y posibilidades para ellos y su familias.

Esta cultura de la supervivencia puede que se siga perpetuando, pero por otro lado, se abren nuevas perspectivas para la nueva generación. Su situación economica puede que no se altere y el Cynon Valley seguirá contando con serios niveles de desempleo, pero en terminos de la vida familiar, las cosas pueden cambiar. Con el proyecto de Cynon Valley esperamos poder ayudar a las familias a que aprecien y reconozcan el poder que poseen para cambiar sus vidas, y redescubran la parentalidad como algo alegre y placentero, y no como una carga que hay que sobrellevar.

Los niños en los conflictos armados

Los derechos de los niños en los conflictos son un tema de importancia vital de la "Declaración de Amsterdam", adoptada en una reunión internacional en junio 1994.

El tema básico en todas las discusiones fue el reconocimiento de que algunas fuerzas armadas contemplan tres proposiciones, totalmente inaceptables, a saber: que los niños son considerados como víctimas inevitables de la guerra; que los niños no deben recibir ninguna consideración especial, pues ello lentifica y dificulta la conquista; y que los niños pueden devenir objetivos estratégicos en la realización de propósitos militares.

La Declaración, que define a los niños como toda persona menor de 18 años, recomienda que "en todas las acciones ejecutadas durante un conflicto armado, los intereses de los niños deben ser la primera consideración". Dos temas específicos que recibieron especial atención durante las discusiones fueron las continuas víctimas entre niños y familias a consecuencia de los campos de minas, y los niños que dan a luz niños, como consecuencia de violaciones sufridas durante los conflictos armados.

Al término de esta reunión en Amsterdam, se entregó la primera copia de esta Declaración a un representante del gobierno holandés, con la expectativa de que con el tiempo, se convertirá en un documento oficial de las Naciones Unidas. Esta Declaración será entregada a otros gobiernos con la petición de que éstos, a su vez, la presenten a las NU.

Para más información, dirigirse a International Dialogues Foundation, Van Stolkweg 8, 2585 JP La Haya, Paises Bajos. Tel: (3170) 354 28 64. Fax: (3170) 352 35 11.

Recursos

Medicamentos problema

Por todas partes se oye hablar del "problema de la droga", y es fácil pasar por alto el hecho de que muchas de estas drogas que causan problemas son productos farmacéuticos elaborados y vendidos legalmente. El paquete de información publicado por la *Health Action International* (HAI) (Acción Internacional de Salud) ayuda a restablecer la balanza. *Problem Drugs* (Medicamentos problema), escrito por Andrew Chetley, abarca 10 categorías de medicamentos. Entre numerosos ejemplos, muestra que 4 de cada 5 productos anti-diarrea presentes en el mercado no son efectivos para el tratamiento de la diarrea aguda. Uno de los objetivos de este paquete informativo es mentalizar a los usuarios que los medicamentos que compran en la farmacia local o que les son prescritos por sus médicos, puede estar prohibidos en otros países.

Muchas de las partes de este paquete tienen relevancia específica para la salud de madres y niños; éstas incluyen estimulantes del crecimiento, productos anti-diarrea, tónicos cerebrales, vitaminas, contraceptivos, y medicamentos durante el embarazo. En la sección de "niños y medicamentos" se dan ejemplos del uso inadecuado de éstos para los niños, y se intenta hacer reflexionar a los padres con preguntas como ¿es realmente necesaria esta medicina?, ¿existen otros productos alternativos?, ¿cuánto cuesta esta medicina?, ¿existe otra forma genérica cualitativamente comparable que cueste menos?

La HAI recomienda que se ha de producir un cambio, sugiriendo que, por encima de todo, "las drogas/medicamentos sólo deberían acceder al mercado si satisfacen necesidades médicas reales, si son aceptablemente seguras y efectivas y si su valor es satisfactorio en relación a lo que cuestan."

El paquete cuesta 30 HFl + 5 HFl gasto postal, y se puede adquirir a través de HAI Europe: Jacob van Lennepkade 334 T, 1053 NJ Amsterdam, Países Bajos, Tel: (31) 020 683 3684, Fax: (31) 020 685 5002.

Niños por y para la salud

En 1989 *Facts for Life* (Hechos para la vida) fue publicado conjuntamente por UNICEF, UNESCO, la Organización Mundial de la Salud y el Fondo de Población de las Naciones Unidas. Es una recopilación de la información sobre conocimientos básicos de salud infantil que toda familia tiene derecho a saber. Existe una nueva publicación actualizada de *Facts for Life* con secciones adicionales sobre accidentes, comida para la familia, y actividades a realizar para y con los niños. Producido por UNICEF y *Child to Child Trust*, este *Children for Health* está diseñado para aquéllos que trabajan con niños y que consideran que los niños, como miembros de la escuela y la familia deben ser considerados como compañeros a la hora de difundir mensajes de salud y beneficiarse de ellos.

Children for Health es distribuido por UNICEF, y se lo puede conseguir a £2 la copia, a través de: Teaching Aids at Low Cost, PO Box 49, St. Albans, Herts AL14AX, Reino Unido

Comunidades rurales en Nepal

La Federación Salvad a los Niños (EEUU) ha estado trabajando en la alfabetización integrada para el desarrollo comunitario en Nepal desde 1981. En su trabajo *Working with Rural Communities in Nepal: Some Principles of Non-formal Education Intervention* (Trabajando con las comunidades rurales en Nepal: algunos principios de intervención educativa no formal), Amy Jo Reinhold describe un enfoque de educación no formal que "fortalece el proceso de alfabetización con información diaria útil y relevante para las comunidades necesitadas". El nivel de analfabetismo en estos pueblos rurales montañosos es muy alto, especialmente entre las mujeres, y el programa de alfabetización ha dado lugar a una red de grupos de mujeres que se ha convertido en el centro de "un enfoque de desarrollo comunitario que se ocupa de cuestiones relativas a la salud, educación, agricultura sostenible y gestión de los recursos naturales, y actividades económicas."

Uno de los ejemplos del libro es un esquema rotativo de atención infantil con base en el hogar establecido por 6 mujeres tras haber concluido su curso de alfabetización. Tras solicitar apoyo, recibieron materiales y formación en desarrollo y estimulación infantil. Este esquema permite a las mujeres continuar su trabajo agrícola con la tranquilidad de que sus hijos están bien atendidos; evita la obligación de hacer que las hijas mayores permanezcan en la casa cuidando a los más pequeños y la atención infantil es gratuita porque operan por turnos. Adicionalmente, los niños se

Fundación
Bernard van Leer
Boletín Informativo

Número 9 marzo 1995

El texto que aparece en este boletín informativo pueden ser reproducido indicándose su fuente - La Fundación Bernard van Leer - sin permiso, siempre que sea distribuído sin valor comercial. A menos que se indique lo contrario, todas las fotografías son cortesía de los respectivos proyectos.

ISSN 0921 – 593X

Toda correspondencia a:
Fundación Bernard van Leer
Apartado Postal 82334
2508 EH La Haya
Países Bajos
Tel: (070) 351 20 40
Telefax: (070) 350 23 73

Sobre la Fundación

La Fundación Bernard van Leer, que lleva el nombre de su fundador, es una institución filantrópica internacional y profesional, con sede en los Países Bajos. Los ingresos de la Fundación provienen de Grupo de Compañías Van Leer, empresa industrial multinacional de la cual la Fundación es su principal accionista beneficiaria. La Fundación fue creada en 1949 con amplios objetivos humanitarios. Desde la década de los años sesenta, la institución se ha concentrado en desarrollar iniciativas de bajo costo y basadas en la comunidad, en el campo de la atención y educación de la primera infancia para niños marginados social y culturalmente, desde su nacimiento hasta los ocho años de edad.

La Fundación proporciona apoyo financiero y asesoría profesional a entidades gubernamentales, académicas y voluntarias que organizan proyectos que permitan que niños marginados se beneficien pleanamente con oportunidades de desarrollo social y educacional. En la actualidad la Fundación apoya cerca de 100 proyectos en alrededor de 40 países en desarrollo e industrializados. La diseminación, adaptación y reprodución de los resultados exitosos de los proyectos son de primordial importancia para la labor de la Fundación. La institución no otorga donaciones a personas individuales, ni presta apoyo general a organizaciones. Tampoco proporciona donaciones para realizar estudios, investigaciones o viajes. No hace donaciones en apoyo de solicitudes públicas. Según lo establecido en sus estatutos, la Fundación da preferencia a países donde el Grupo de Compañías Van Leer está establecido.

Consejo Directivo

J. Kremers (Países Bajos), Presidente; Sra. M.C. Benton (Estados Unidos); W.H. Brouwer (Países Bajos); W.W. Cross (Estados Unidos); H.B. van Liemt (Países Bajos); P.J.J. Rich (Francia); I. Samrén (Suecia)

Administración

Dr M.C.E. van Gendt, Director Ejecutivo

benefician de un ambiente más seguro, más sano y mucho más estimulante que antes.

Working with Rural Communities in Nepal: Some Principles of Non-formal Education Intervention, por Amy Jo Reinhold. *Action research in Family and Early Childhood*, Monograph No. 1. Disponible a través de *Young Child and the Family Environmental Project*, UNESCO, 7 Place de Fontenoy, 75352 Paris, 07 SP, Francia.

Base de datos EFA

UNESCO ha publicado la primera edición de la base de datos INNOV, la cual presenta 81 proyectos educacionales innovadores en países en vías de desarrollo. Esta base de datos es parte del proyecto internacional de UNESCO *Education for All, Making it work* (Educación para Todos, Haciendo que funcione). Esta base de datos será regularmente actualizada, ajustada y reproducida; todos los comentarios, encuestas y contribuciones deberán ser enviadas a: UNESCO Basic Education Division/CBE, 7 Place de Fontenoy, 75352 Paris, 07 SP, Francia. Tel: (33 1) 45 68 23 64, Fax: (33 1) 40 65 94 06

Alimentación infantil y nutrición materna

"Madres e Hijos" se publica tres veces al año en inglés, francés y español, y cubre muchos aspectos de la alimentación infantil y la nutrición materna. En un número reciente, se describe un programa que combate la anemia en mujeres adolescentes en India; la formación de profesionales de la salud en Bolivia; la promoción de una política sanitaria reproductiva apropiada y programas para Tanzania; y un listado informativo y de formación para promover una maternidad más segura, así como publicaciones y recursos útiles.

Mothers and Children se puede obtener a través de Clearinghouse on Infant Feeding and Maternal Nutrition, American Public Health Association, 1015 15th Street NW, Washington DC 20005, EEUU

Fundación
Bernard van Leer

Boletín Informativo

Numero 10 junio 1996

Llegando hasta los niños, dondequiera que estén

a la derecha: en Portugal una Ludoteca Itinerante lleva un poco de diversion a niños de áreas remotas

- En México, algunas mujeres llenan los carritos de las compras con materiales de juego, y en ellos, los transportan por las diferentes calles de la ciudad para jugar con los niños que se encuentran;
- en la Antártida chilena, un programa de radio se encarga de llegar hasta los niños que viven en zonas muy alejadas;
- en los Montes Apalaches en EEUU y en pequeñas ciudades y pueblos en Irlanda y los Países Bajos, madres con experiencia visitan a madres primerizas para ofrecerles su apoyo y consejo;
- en Alemania, los padres de niños hasta los 8 años reciben "cartas" (circulares informativas) para ayudarles a comprender cómo se están desarrollando sus niños en cada etapa evolutiva y lo que pueden hacer para apoyarles;
- en muchas partes del mundo, autobuses y caminonetas llevan juguetes, juegos y un poco de compañía a familias y niños pequeños que habitan zonas remotas.

Todos ellos son ejemplos ilustrativos de lo que significa llegar hasta los niños, dondequiera que estén, en vez de pretender que los niños asistan a centros institucionales. En este artículo, damos una breve mirada a las formas de actuar e ideas que tratan de alcanzar a los niños, sin que tengan que desplazarse a un determinado centro. No es que se implique que los centros sean inherentemente algo negativo, sino que simplemente nos referimos al hecho de que tales centros solamente suelen acoger a niños de entre 3 y 4 años hasta la edad escolar formal, y que muchos, aun en las mejores circunstancias, solo proveen de servicios a una minoría.

Por otro lado, e independientemente de si los centros están o no a su alcance, los niños sólo pasan en ellos una proporción reducida de tiempo.

En este número:

Llegando hasta los niños, dondequiera que estén pág. 1-4; Chile: Jardín infantil a distancia, pág. 4; Un día en la vida de Juanito Cárcamo, pág. 5; Trinidad: criando y creando, pág. 6

Dirigiéndonos a los adolescentes, pág. 8-11; Chile: el estigma de la ilegitimidad, pág. 12; el relato de Cristina, pág. 13

Aprendizaje participativo pág. 14-16; Publicación Comunitaria en Zimbabwe, pág. 17; Nuevos espacios educativos, Mexico pág. 19; Tailandia: siendo responsables del propio destino, pág. 20

Turquia: Generando ingresos para la atención infantil, pág 21

La forma en que tratamos a los demás, pág. 23

Alcanzando a las familias de zonas rurales pág. 24-26; España: en el interior de los hogares rurales, pág. 27; Portugal - Educación infantil itinerante en comunidades aisladas, pág. 28

Colombia: comunidades que se ayudan a si mismas pág. 30-31

Perú: Ruralidad y desarrollo infantil, pág. 32

Red de noticias, pág. 33; **Recursos**, pág. 35

518

sus vidas transcurren muchas más horas en las vecindades de sus casas. Si el enfoque de un determinado proyecto se centra únicamente en el niño y su familia, está omitiendo el papel físico y social que el entorno que rodea al niño desempeña en los espacios fuera de su casa. Para muchos niños en muchos países, ese entorno no está exento de riesgo.

Seguridad infantil

Sudáfrica, por ejemplo, un país que está surgiendo de las cenizas del *apartheid* y lleno de aspiraciones para el futuro, contiene un legado de conflictos y violencias que afloran en la vida diaria, y que se constituyen prácticamente como un modo de vida. *The Children's Inquiry Trust* conduce un estudio que investiga las actitutes de los que están próximos a los niños, (maestros, policías, trabajadores sociales, padres etc.) y examina hospitales, escuelas y estaciones policiales para ver cuán a favor o cuán perjudiciales son sus actitudes respecto a los niños. Pero el tema de la seguridad de los niños no es un problema únicamente atribuible a Sudáfrica: En el Reino Unido, un estudio comparó el número de niños de 7 a 11 años que en 1991 iban a la escuela no acompañados con el año 1971, y los resultados constataron que en 1991 el número de niños no acompañados se había reducido al 50 por ciento. Como peligros existentes se nombraron el incremento del tráfico y el fenómeno del "desconocido peligroso", concluyendo que para los niños de hoy en día, es menos seguro realizar actividades no estando acompañados.[1]

Lo anterior nos conduce al área de las responsabilidades, o a la falta de ellas. En los países industrializados, el entorno ha sido diseñado para adultos: carreteras, coches, fábricas, químicos peligrosos; pocas veces nos hemos detenido a pensar como éste afecta a los niños. Si abordamos los países menos industrializados, nos encontramos a menudo con la falta de recursos para hacer del entorno un medio seguro para los niños, unido a la creencia de que todo aquello un poco alejado del hogar, es responsabilidad ajena.

Carritos de las compras lúdicos

En la ciudad de México ciertas mujeres recorren algunas calles empujando carritos de las compras cargados de papel, lápices, tizas, juegos y juguetes. Son las paraprofesionales, que trabajan en las zonas más depauperadas de la ciudad, en la calle o en una esquina, extienden un trozo de tela, vierten los juguetes y juegan con los niños de la localidad. Mientras los entretienen, les hablan de temas que les conciernen, intentan contactar con sus familias o con los que les cuidan. Otro proyecto está considerando el formar a todavía más paraprofesionales ligadas a centros diurnos de atención infantil para llevar sus actividades a las calles y parques de la ciudad — donde se encuentran los niños.

ENLACE, Benjamin Franklin 186, Col. Escandón, 11800 México DF

La responsabilidad para con los niños

Cuando se discute sobre la responsibilidad para con los niños y su bienestar, se advierte una tensión subyacente entre las ideologías; M. Cochran señala que "la importancia de la familia versus el estado es en realidad una tensión entre la cultura ideológica (tradiciones familiares) y la ideología política. Localizados entre la intersección de lo privado de una familia y los asuntos públicos, los programas deberán responder y reflejar la resolución actual de las sociedades de esta tensión existente".[2]

De la misma forma, a propósito de los relativos méritos de la atención infantil con base en un centro, o la otorgada por familiares o allegados a un medio familiar, June Pollard[3] ha identificado dos conjuntos de actitudes: uno es libertario, pro empresa libre y óptica familiar tradicional; el otro es igualitario, social democrático e interdependiente. El primero enfatiza el derecho a la autodeterminación para los individuos y la influencia limitada de las autoridades; el segundo enfatiza la responsabilidad pública para todos los niños, con servicios apropiados y costos subsidiados. Dejando a un lado las dialécticas, lo que está claro es que en el mundo moderno, las familias no pueden hacerse cargo ellas solas de las necesidades de sus niños.

Así pues, tanto el gobiermo como las ONGS ligadas al campo del desarrollo infantil deben concebir alternativas que estén dispuestas a llegar a los niños, dondequiera que estén. El espectro de posibilidades para los gobiernos y ONGS es amplio, y ha de haber lugar para campañas de mentalización sobre la necesidad de entornos y ambientes donde los niños estén protegidos, y de espacios donde puedan jugar para aprender. Más allá del entorno físico, no debemos olvidar los problemas inherentes a sociedades donde la fibra social se ha rasgado hasta el punto de que los niños devienen punto de mira y diana de la violencia y el abuso. Estas señales deben alertar a los adultos a que reconozcan la necesidad de los niños a sentirse seguros y protegidos.

Las necesidades de muchos

Los programas que concentran sus esfuerzos en centros para unos pocos, están negando las necesidades de otros muchos. En Sudáfrica por ejemplo, seintenta idear la forma de llegar hasta los cinco millones de niños de color que están fuera del circuito educativo. Como la organización TREE destaca: "subyacente a nuestro trabajo está la idea de que hemos desarrollado una buena dinámica de trabajo con nuestros niños. Esto es verdad hasta cierto punto, ya que en el proceso hemos ignorado a comunidades y conductas tradicionales, y nos hemos orientado hacia la adaptación de estrategias de atención infantil importadas".

Comunmente, la concentración de niños en centros se erige como la forma de llegar a los niños pequeños. Afortunadamente existen ejemplos de programas que, de forma creativa e imaginativa encuentran vías para llegar hasta ellos. Algunos

llevando juguetes y juegos, intereses y cuidados a los niños de la calle

países están utilizando la radio y la televisión para atraer y concienciar a la población; otros utilizan los dibujos animados o las telenovelas para intercalar mensajes para la infancia. En el Medio Oriente, UNICEF ha elaborado una serie de videos y guías para ser usados en los grupos de padres, y en Australia, la radio ha sido utilizada durante décadas para alcanzar a familas que habitan zonas aisladas. En el ejemplo de la página 4 describimos las experiencias del proyecto Jardín Infantil a Distancia en Chile, en el cual la radio desempeña un importante papel de acercamiento.

Los programas de visitas domiciliarias

Las visitas domiciliarias son una práctica extendida, pero su significado varía según las situaciones. En algunos casos forman parte, junto con otras estrategias, de un programa integrado; en otros sirve simplemente para echar un vistazo a las situaciones domésticas, y en otros deviene la estrategia más importante y núcleo de intervención del programa.

En un amplio análisis de programas de visita domiciliaria, realizado en los EEUU y algunos en Europa, Gombey[4] y otros sugieren que los programas de visitas domiciliarias son más efectivos cuando abordan globalmente las necesidades familiares, más que cuando poseen un único foco de interés, por ejemplo, el controlar el bajo peso del bebé. Los autores proponen que este tipo de programas deberían: ser ofrecidos voluntariamente a toda familia que tiene su primer bebé; tener metas múltiples; ser flexibles en intensidad y duración; poseer el grado de sensibilidad que les permita manejarse de acuerdo a las características y circunstancias únicas de cada cliente; estar dotados de personal dedicado y adecuadamente formado, y por último, dotar al programa de expectativas realistas.

Muchos de los programas domiciliarios han entendido estos principios y la práctica lo demuestra. Experiencias de Europa ilustran como un programa estructurado de vistas mensuales, diseñado para una sociedad particular (Reino Unido) puede ser extrapolado y adaptado a las circunstacias de otras sociedades (Irlanda y los Países Bajos). La necesidad de que un proyecto responda ajustadamente a las necesidades se ilustra en el caso de Jerusalén del Este, donde el programa de vistas domiciliarias presentaba insuficiencias y no se desarrollaba al mismo ritmo que el de la comunidad, pero que sirvió , por otra parte, para abrir las puertas a otros programas de intervención.

Visitas y amistad

Un estudio en el Reino Unido señaló que las familias que no utilizaban los recursos disponibles estaban generalmente más alienadas, aisladas, depresivas, recelosas y hasta atemorizadas por los servicios y por los que trabajan en ellos, a los cuales percibían como amenazadores. En la evaluación del proyecto que siguió a este estudio, Willem van der Eyken comenta: "al trabajar con familias se considera la esencia misma de la amistad, y cómo podemos forjar amistades en nuestras cada vez más solitarias y fragmentadas comunidades".[5] Este es el caso del Programa de los Montes Apalaches en los EEUU, robustamente enraizado en las comunidades donde opera, y cuyas madres perciben a su visitadores/as como amigos.

Combinar el desarrollo infantil con la generación de ingresos

Generar ingresos es uno de los objetivos de un nuevo programa en Trinidad *The Parent Outreach Programme* (Programa de Alcance a los Padres). A través de las visitas domiciliarias, el programa intenta encontrar la forma de combinar actividades de desarrollo infantil con el aprendizaje de habilidades o estrategias para generar ingresos en la familia (pág. 6). En otro programa del Caribe, el *Jamaican Roving Caregivers Programme* (Programa ambulanta de atención al niño), personas previamente capacitadas visitan de forma itinerante a diversas familias, asegurándose de que niños y padres hagan uso de los servicios existentes, y alentándoles a que formen grupos donde, de ser posible, mejorarán sus habilidades para generar algún tipo de ingreso.

Un ejemplo de proyecto que asegura que la cultura y tradiciones de la sociedad a qúe se dirija, determina su naturaleza, es el programa móvil *Kaiawhina* (Mentoras) en Nueva Zelandia. Por una parte, esta firmemente basado en la cultura maori, y por otra, incorpora a su vez conocimientos importados de desarrollo infantil y trata también de crear algun tipo de actividad que produzca ingresos para las madres.

Una dicotomía falsa

Cuando nos estamos refieriendo a llegar hasta los niños, dondequiera que estén, no pretendemos enfrentar las actividades con base en los centros, contra las actividades con base en el hogar, o contra la creación de espacios lúdicos y de recreación. Hacer esto sería crear una falsa dicotomía. La existencia de los centros es necesario, tanto para los niños como para los padres. Los centros tienen el potencial de alcanzar a las comunidades en las que se ubican; en algunos casos, estos centros son literalmente una base para las visitas domiciliarias o para programas de cuidado y crianza infantil; a veces sirven a modo

Referencias

1. Citado en Cohen, B. (sin fecha) *Childcare Services for rural families*. European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile Employment and Family Responsibilities for Women and Men. Obtenible a través de European Commission (dgv/a/3), 200 rue de la Loi, B 1049, Bruselas, Bélgica

2. Cochran, M. (1993) 'Public Child Care, Culture and Society Crosscutting Themes' in Cochran, M. (ed) *International Handbook of Child Care Policies and Programs*. Greenwood Press. Westport, [illegible] p. 646

3. Pollard, J. (1993) 'Political Ideologies and Family Day Care' informe presentado en la Conferencia Internacional de [illegible] Uppsala, Suecia 1993

4. Gomby D.S., Larson C.S., Lewit, E.M. & Behrman, R.E. 'Home Visiting: Analysis and Recommendations' in *The Future of Children*, Vol. 3, No. 3, Winter 1993. The David and Lucile Packard Foundation. Los Altos, Calif. [illegible]

5. Van der Eyken, W. (1982) *Home Start: a four-year evaluation*. Home-Start Consultancy. Leicester UK p. 164

6. Van Crombrugge, H. (1991) 'Childrens View: the effect of family day care on children' in Peeters, J., Braam, J. and van den Heede, R. (eds) *Family Day Care: Family Day Care Provider Teacher or Substitute Mother?* Vormingscentrum voor de Begeleiding van het Jong Kind (VBJK). Ghent, Bélgica

de dispensarios donde se realizan las revisiones de los niños de la zona; a veces se utilizan sus locales para reuniones comunitarias de padres, o para impartir la enseñanza de habilidades; otras veces el centro posee ludotecas, baterías de aprendizaje y librerías para los padres.

En términos de desarrollo infantil, y de los resultados, lo que es de vital importancia es la calidad de la intervención. Hans van Crombrugge[6] revisó un estudio comparativo de los efectos que tenían en los niños pequeños, la atención y cuidados otorgados en el hogar, los otorgados por miembros familiares o allegados en un medio familiar, o los proporcionados en un centro de la comunidad; los resultados difieren los unos de los otros y a veces son contradictorios.

La única conclusión posible es que no existe o no podemos hablar de una forma "buena" o "correcta" de implementar los programas para infantes; lo importante es que tengan en cuenta el ambiente en el que el niño crece, y que se aseguren de que se les permita desarrollarse en todo su potencial.

Llegando hasta los niños, dondequiera que estén

Chile: Jardín infantil a distancia

M. Victoria Peralta E.

M. Victoria Peralta es Vicepresidenta Ejecutiva de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Esta organización autónoma, que trabaja para el Ministerio de Educación, opera el Proyecto Radio Comunitaria en tres de las regiones es más remotas del sur de Chile

América Latina presenta una gama de variados contextos geográficos, y para aquéllas familias que optan poblar las zonas más alejadas y remotas, la vida no es fácil; deben soportar las inclemencias y hostilidades del clima y del medio. Dispersas y alejadas, tienen en su contra la falta de acceso a los recursos básicos con que cuentan los habitantes de las ciudades, por ejemplo en materia de sanidad y educación.

a la izquierda: una sesión de grabación

El Programa No Convencional Jardín Infantil a Distancia de JUNJI, asumió esta realidad, y opera en las regiones australes extremas de Chile, surcadas por el gélido viento austral y cubiertas por la lluvia o la silenciosa nieve. En estos difíciles parajes, familias de ovejeros, pescadores y mariscadores desarrollaban sus actividades, pero sus hijos carecían de las posibilidades a las que accedían los demás párvulos chilenos.

Este aislamiento y la rigurosidad climática – que hace que esos dos o tres niños de cada familia no tengan contacto con otros niños, ni tampoco la posibilidad de participar en un programa específico para ellos ha – sido superado con esta alternativa, en la cual los padres asumen un importante y activo rol educativo.

El papel de la radio

El programa comenzó en la Región de Magallanes y la Antártida Chilena. Debido a las inmensas distancias y dificultades de comunicación, la radio ha adquirido un importante rol, transmitiendo mensajes e información básica entre los pobladores, lo que la hace tener una gran audiencia.

El programa tiene como destinatarios a los niños de un mes a seis años y sus padres, y se compone de las siguientes caraterísticas:

- Transmisión semanal de un programa radial de 45 minutos dirigido a los padres, con orientaciones para el cuidado integral y estimulación de sus hijos.
- Guías de trabajo integral para el hogar, para que los niños trabajen con sus padres, y en base a elementos culturales de su entorno.

- Visitas al hogar de educadores de párvulos, quienes canalizan las inquietudes de los padres y evalúan el desarrollo de los niños.

- Reuniones comunitarias cuando las condiciones lo permiten, para el intercambio de experiencias entre los padres y el encuentro de los niños con otros.

El programa está apoyado por las Intendencias de las tres regiones donde se aplica, además de organismos públicos y privados regionales y/o locales. Después de dos años, sus logros más significativos son:

- que educadores de párvulos pueden, con un adecuado asesoramiento, enviar sus mensajes educacionales por medios tales como la radio y manuales de trabajo para el hogar, produciendo un impacto significativo en los niños

- la factibilidad de que padres de zonas lejanas pueden ser orientados por el medio radial y material escrito sencillo, otorgándoles un rol educativo más completo y diversificado

- la comprobación de que los niños avanzan en su aprendizaje, particularmente en cuanto a aspectos del lenguaje, creatividad, psicomotricidad e identidad cultural

- que los niños y sus familas se sienten integrados a la comunidad nacional, al vincularse a través de la radio, de las educadoras-visitadoras y de los talleres comunitarios

- que un organismo estatal como JUNJI pueda asociarse con los gobiernos regionales y locales a fin de generar programas especializados que atiendan a grupos específicos de población.

Los más de 2000 niños incorporados a este programa en zonas tan remotas como islas Picton y Nueva en la desembocadura del canal Beagle, demuestran que todo niño puede efectivamente contar con el derecho a la educación, independientemente de cual sea su localización y situación sociocultural. Esto es posible en la medida en que haya voluntad de trabajo y esfuerzo conjunto y de complementación de fortalezas. Este Programa integra a especialistas, autoridades regionales y locales, asociaciones y familias.

Los resultados obtenidos en estas difíciles condiciones hacen posible poder postular el desarrollo de este tipo de programas en otros contextos geográfios de América Latina. Sus extensas pampas, sabanas y valles acogen diversos tipos de familias con sus pequeños, que serán los habitantes del mañana, y quienes merecen ser partícipes de los recursos nacionales. JUNJI pone la experiencia obtenida a disposición de otros países que cuentan con realidades geográficas similares. ❏

JUNJI, Marchant Pereira 726, Santiago Chile. Tel: (02) 204 7784; Fax:(02) 209 9870

Un día en la vida de Juanito Cárcamo

Hoy es un dia muy especial para Juanito: segun lo habian anunciado en la radio, era posible que las "tias" (educadoras-visitadoras) viniesen a su casa; así que habia que estar lavado y peinado para recibirlas. Pero... miró por la ventana y al percatarse de lo nevado que estaba, pensó que quizás no iba a suceder; pero nunca se sabia.

De repente, los perros ladraron y a lo lejos se escuchó una bocina; corrió a la ventana y vio "la colorá", ¡la camioneta que trae a las "tias"!

Una vez abierta la cerca, atorada como estaba por la nieve, la camioneta se acercó y ya pudo ver las caras de las tias Angelica y Sandra, el que conducia, e incluso... el alcalde de la comuna. ¡Que honor!

Cuando al fin llegaron, se abrazaron todos y entraron en la casa para calentarse; alrededor de la estufa se sirvieron café y saborearon el pan amasado recién horneado. La tia Angelica, luego de conversar con la mamá, le preguntó a Juanito qué cosas habia hecho en ese tiempo.

De su flamante mochila, igualita que la que tienen los otros niños que van al Jardín -aunque él no sale de su casa - sacó un títere hecho con su mamá con un calcetín viejo; cantó, se movió y todos rieron; después sacó la ovejita hecha de lana y palitos y el cuadernillo de trabajo que le mostró a la tia.

Ella lo revisó cuidadosamente y le hizo preguntas sobre sus "trabajos", especialmente sobre el dibujo en el que estaba su papá sobre un caballo muy muy grande. Después le hizo recortar y jugar con otros materiales que ella traia; le dijo que "estaba muy bien", y le entregó otro cuadernillo con nuevas actividades.

Cuando llegó el papá, conversó con las tias y les relató que se estaba inventando cuentos para contar a Juanito por la noche. Las tias le explicaron que eso era muy bueno y le animaron a que siguiera.

Grabaron saludos para otros padres y les contaron que el domingo saldrían por la radio. Antes de irse, revisaron la pequeña radio y constataron que las pilas funcionaban.

Con pena porque se iban y con alegría, porque los escucharía en la radio el domingo, se despidieron hasta la próxima. La "colorá" debia llevar a las "tias" a visitar otros niños como Juanito, que estaban muy, muy lejos.

Sabiduría maori al servicio de madres jóvenes en Nueva Zelandia

> Un proverbio maori reza: "Si el bienestar emocional, mental y espiritual de la mujer está intacto, también lo estará el de la familia, los parientes y la tribu en general."

El término *Kaiawhina* es una palabra maori que significa "mentor". El pueblo indígena Maori representa el 12 por ciento de la población total de Nueva Zelandia, y el 39 por ciento es menor de 15 años. El programa móvil *Kaiawhina* alcanza a 10 comunidades en *Bay of Plenty* (Bahia de Plenty) y se dirige principalmente a madres jóvenes solteras. Los 14 *Kaiawhina* que actualmente trabajan son para-profesionales; generalmente son los miembros más entrados en años de la comunidad, como es el caso de las abuelas, quienes otorgan consejos bien arraigados en la cultura maori en materia de desarrollo infantil. Cada una de ellas se reune semanalmente con algunas madres (de 3 a 22) y sus hijos en sus hogares, en grupos, y en eventos comunitarios. El programa de visitas dura 18 meses. Los 140 participantes del programa tienen 219 niños menores de 8 años y 54 mas mayores.

A través de los *Kohanga Reo* (nidos lingüísticos) y otras reuniones locales, los *Kaiawhina* entran en contacto con los posibles participantes. A modo de mentores, les enseñan conocimientos domésticos como cocinar (comida tradicional maori), coser, tejer, economía doméstica, artes y manualidades. En el terreno de la salud y desarrollo personal, incluyen formas tradicionales de amamantamiento y masaje pectoral (*mirimiri*), masaje para el bebé, medicina maori, desarrollo infantil y cuidado del bebé, así como ayuda práctica (turnos para cuidar a los bebés) para que las madres disfruten de un respiro. De este modo, lenguaje, prácticas tradicionales y normas de los Maori son transferidas a la generación venidera.

El elemento movil del programma consiste en un coche-caravana que contiene juguetes, manualidades, libros y materiales relacionados con el desarrollo, educación y nutrición infantil. A su vez, los *Kaiawhina* se reunen regularmente para contemplar los diferentes aspectos de su trabajo. En una de esas reuniones, describieron así su trabajo con las madres:

"Es importante que la madre comprenda los cambios fisiológicos de su cuerpo durante la gestación. Así, a las mamás y otros miembros familiares les enseñamos técnicas de masaje *mirimiri*, para aliviar el picor a causa del estiramiento de la piel durante el embarazo.

En otros tiempos, nuestros bebés ingerian *kumaras* (patatas dulces), y las madres masticaban cada pedazo antes de ponerlo en la boca del bebé. La saliva de la madre contiene un enzima (ptyalin) que está ausente de la saliva del bebé, convirtiendo las féculas y almidones en elementos digeribles. Esta práctica fue siendo dejada de lado ya que la sociedad la etiquetó de antihigiénica, pero yo todavia la recomiendo a mis hijas.

Pienso que ésta es una forma en que la naturaleza soluciona los problemas de los pobres, desgraciadamente es incomprendida por las culturas que tanto tienen."

Programa movil *Kaiawhina*, Support Phoenix Centre, PO Box 560, Whakatane, Nueva Zelandia

Llegando hasta los niños, dondequiera que estén

Trinidad: criando y creando

Este articulo está basado en un informe y resumen de *Parent Outreach Programme* (POP) gestionado por SERVOL en Trinidad.

Información adicional: SERVOL, 91 Frederik Street, Port of Spain, Trinidad, W.I.

El nuevo programa *Parent Outreach Programme* (POP - Programa de Alcance a los Padres), gestionado por SERVOL, trata de encontrar nuevas vías para llegar hasta los padres de niños pequeños, en sus propias casas. Impulsado por la constatación de que muchos niños y sus familias están meramente tratando de existir, y no disponiendo éstos ni del tiempo, ni del dinero, ni de la energía para acercarse a las facilidades de un centro de atención de primera infancia, esta organización con más de 25 años de experiencia, y el programa en concreto, postularon la siguiente propuesta: "si los padres y sus niños no pueden venir a SERVOL, será SERVOL quien acuda a ellos".

El reto consistía en elaborar un programa tal que respondiera, por una parte, a las necesidades de los padres, abocados a ganarse a duras penas la vida en un mundo competitivo, y a las de los niños. El programa debía, pues, combinar el ayudar a los padres con actividades generadoras de ingresos, y el informar e ilustrar sobre prácticas de crianza.

Los que se desempeñan en este proyecto POP son graduados del curso de capacitación de primera infancia impartido por SERVOL que han seguido, durante una semana, un programa de orientación sobre este Programa de Alcance a los Padres. El plan era delinear grupos, de no más de cinco adultos; cada uno de ellos debía traer como mínimo un niño pequeño. Cada semana, los grupos debían aprender una técnica o manualidad comercializable y simultáneamente atender a las necesidades de sus hijos. Se estimó que se llegaría a alcanzar a unos 25 adultos (generalmente mujeres) y a sus hijos. Tras 15 meses de aplicación, es así como el informe describe lo que pasa cuando uno de estos colaboradores de POP llama a la puerta:

> una de las cosas a tener en cuenta es que cuando se entra en las casas, la tensión en el ambiente se podría cortar con un cuchillo; a raíz de esto el primer paso a tomar es frecuentemente, escuchar atentamente a ese padre, o en la mayoría de los casos, a esa madre sobrecargada que vierte sus temores y preocupaciones en esta mujer preparada y formada para escucharla.
>
> Al cabo de unos meses, se detecta un aumento significativo de la autoconfianza de la persona visitada, aunque sólo sea por el hecho de que ésta se considera lo suficientemente importante como para que alguien esté dispuesto a cruzar su umbral y apoyarla.

A continuación, el visitador intenta que su cliente reflexione críticamente sobre su pobreza y le sugiere que una salida puede ser a través de un proceso de empoderamiento educativo: ¿Porqué algunos niños se desempeñan bien en la escuela y otros no?, ¿sabía que lo que el bebé experimenta en el vientre de la madre y los tres primeros años de vida son de importancia vital?. A partir de ahí se deshilan cuestiones como cual debería ser la dieta adecuada durante el embarazo, como deben los padres estimular la creatividad de sus hijos, evitar el castigo físico dentro de lo humanamente posible etc.

De esta manera a los 4 o 6 meses los individuos han sido lo suficiente sensibilizados como para las actividades de grupo. Contrariamente a lo que la gente cree, la gente pobre no se mezcla indiscriminadamente con sus vecinos, ni es corriente que éstos se inmiscuyan en sus cosas o casas; arreglar los asuntos al otro lado de la pequeña valla o varanda previene que algún vecino fisgón o inquisidor perciba que su casa no está ordenada, o que la antena que lacerantemente atraviesa el precario techo, no esta conectada a ningún televisor.

En el centro comunitario o escuela local, un grupo de unas 10 a 20 mujeres pueden entonces comentar estas ideas relativamente nuevas sobre nutrición, sanidad, técnicas de crianza etc... a las que han sido expuestas. En este encuadre, el proceso de educación esta anudado al concepto de empoderamiento: es el momento adecuado para introducir una nueva facetadel programa: la posibilidadd de ganar algún dinero extra trabajando desde la casa.

Al realizar manualidades, los miembros de las comunidades se dan cuenta de que poseen una buena dosis de potencial creativo, y que pueden hacer objetos vendibles simplemente utilizando retales de ropa, pedazos de cartón o madera frecuentemente desechados por los fabricantes. Cuando estos materiales se convierten en artesanías u objetos, es curioso constatar que tras una exposición atractiva, "la mayoría llegan a vender sus productos dentro de la misma comunidad, sin necesidad de estrategias de mercado".

Son destacables los efectos que todo esto produce en las personas, especialmente cuando desarrollan un sentido del "nosotros" en vez del inefectivo "yo". Se producen mejoras en las necesidades básicas de nutrición y ambiente, y en el conocimiento que los miembros de una comunidad tienen sobre sí mismos, sus hijos y el cómo criarlos; aumentan asimismo los niveles de cretividad e ingresos, y en algunos casos los padres trabajan para ellos mismos, ganando su sustento con actividades que son compaginables con la atención y cuidados a sus hijos. ┘

*El Proyecto **Niños de Vendedoras Ambulantes** de El Salvador ha sido recientemente merecedor del Segundo Premio Oscar van Leer. En la foto, apreciamos a Oscar van Leer presentando el Premio, en diciembre de 1995, a Emilia Méndez y Marisa de Martinez.*

Instaurado en 1994 en honor del 80 aniversario de su persona, el Premio Oscar van Leer se otorga a un proyecto pasado o presente que por excelencia posibilite a padres y comunidades a ayudar a que los niños desarrollen su potencial innato.

Oscar van Leer

Es con una gran tristeza que comunicamos el fallecimiento, en febrero de 1996, de la persona de Oscar van Leer, hijo del fundador de la Fundación Bernard van Leer. Su profunda influencia moldeó el presente estado y dirección de la Fundación, ayudando a que ésta focalizara su atención en las necesidades de los niños pequeños en circunstancias desfavorecidas; a tener confianza en las propias fortalezas de las personas; y ayudando a perpetuar la idea de empoderar a los padres por ser los que principalmente otorgan cuidados y atenciones a sus hijos. A través de su propia convicción, el espíritu de ayudar a otros a que se ayuden a sí mismos, se mantuvo vivo.

Oscar van Leer continuó siendo activo, y no cesó de interesarse en el quehacer de la Fundación hasta el final. Ejemplo ilustrativo fue el pasado diciembre de 1995, cuando personalmente hizo entrega del Premio Oscar van Leer para 1995, otorgado al Proyecto Niños de Vendedoras Ambulantes de El Salvador.

La Entidad Van Leer, de la cual forma parte la Fundación, le otorgó recientemente el título honorario de Presidente Fundador, y con ello le expresó su honda apreciación y gratitud por su creación y por sus numerosas y únicas contribuciones. Este fue un honor más que se suma a la lista de los que recibió a lo largo de su vida, y que incluyen entre otros: *de Eremedaille voor Voortvarendheid en Vernuft in de Huisorde van Oranje* (Medalla de Honor al Emprendimiento y al Ingenio de la Casa de Orange), el *Ridder in de Orde van de Neerlandse Leeuw* (Caballero de la Orden del León Neerlandés) y Ciudadano Honorable de Jerusalén.

Dirigiéndonos a los adolescentes

Esta foto y las que aparecen en las páginas 9 y 11, provienen de las publicaciones del Proyecto Madres Adolescentes en Jamaica

¿Porqué se percibe la paternidad/maternidad adolescente como un problema? ¿Porqué varían tanto las actitudes hacia las madres jóvenes entre los diferentes países o incluso dentro del mismo país? ¿Hasta dónde podemos afirmar que nuestro comportamiento es el resultado de normas y valores cambiantes?

La respuesta a estos interrogantes exige un estudio de las actitudes creencias y formas de actuar en todo el mundo. Algunos aspectos de la maternidad adolescente son universales; otros, son únicamente característicos de culturas y países específicos.

Para muchas madres jóvenes, el embarazo se percibe como no deseado e inoportuno. A este respecto podemos mencionar dos aspectos:

- el embarazo es inapropiado tanto culturalmente como en cuanto al desarrollo y/o
- el embarazo es física y/o psicológicamente contraproducente para la joven madre y su vástago.

Con "culturalmente inapropiado" nos referimos a que las formas de actuar y las tradiciones de una comunidad juzgan que la mujer es demasiado joven para dar a luz; la expresión "inapropiado en cuanto a desarrollo" significa que estas madres y sus hijos estarían "desincronizados"; el término "física y psicológicamente contraproducente" implica que, dejando a un lado tradiciones y prácticas locales, existe una edad mínima antes de la cual el embarazado es definitivamente perjudicial para madre e hijo.

Normas y valores

En toda sociedad existen normas y valores que postulan cuando y bajo qué circunstancias una mujer puede tener niños. En Africa, alrededor de tres cuartos de la población femenina ya está casada a la edad de 20 años.[1] En muchos países musulmanes, las niñas se casan a la edad de la menarquía (primera menstruación), dando a luz varios bebés antes de cumplir los 20. Más aun, si la mujer no ha producido hijos antes de los 21, es considerada infértil y no merecedora de respeto. En Kenia, "no tener hijos es lo peor que le puede ocurrir a una mujer. Pero de tenerlos, han de ser siempre dentro del matrimonio", comenta Shashi Bali.

Teniendo en cuenta el valor que se otorga la gestación y a los nacimientos, debemos recalcar que, en muchas partes del mundo, el problema no es el tener hijos durante la adolescencia, sino el tenerlos **no estando casada**, ya que suele ser culturalmente inapropiado y visto con desaprobación.

Normas y valores (edad adecuada para el matrimonio, deseo de tener hijos, número de hijos, actitud ante la maternidad fuera del matrimonio) cambian con los tiempos y no son inmutables. En Marruecos, entre 1987 y 1992, el número de hijos por mujer descendió, y la edad media de la mujer para casarse y para tener el primer hijo ascendió.[2] En el Reino Unido, a principios de siglo era corriente casarse y tener hijos antes de cumplir los 20, y hasta 1930, las mujeres solteras que daban a luz corrían el riesgo de ser encerradas y calificadas de "deficientes mentales", debiendo entregar sus bebés para que fueran adoptados. Actualmente, muchas menos mujeres se casan en la adolescencia, y la maternidad fuera del matrimonio puede que no esté universalmente bien vista, pero es aceptada como parte de la vida.

Efectos en los niños

La evidencia en este terreno tiene diferentes vertientes: por una parte, y hablando en términos puramente biológicos, el final de la adolescencia es el periodo ideal para tener hijos. Sin embargo, lo contrario es cierto para los años anteriores a ese periodo: el cuerpo de la joven adolescente se está todavía desarrollando y existe una alta probabilidad de que dé a luz bebés prematuros o con muy bajo peso. En el plano emocional, no siempre dispondrá de la madurez para manejarse con las demandas del nuevo bebé y la maternidad;

Más de la mitad de la población mundial es menor de 25 años

Una de cada tres personas tiene de 10 a 24 años.

En muchos países, más de la mitad de los adolescentes experimenta sexo con penetración sin protección alguna antes de cumplir los 16 años.

Frecuentemente la presión emocional y la violencia física son utilizadas para forzar a jóvenes al sexo, especialmente las niñas.

Alrededor de un tercio de las mujeres jóvenes de América Latina y Asia, y más de la mitad en algunos países africanos, ya han dado a luz alrededor de los 20 años.

La mayoría de las muertes de mujeres de 15 a 19 años están ligadas al embarazo o al parto.

Cada año hasta 5 millones de mujeres jóvenes recurren al aborto, generalmente ilegal y en condiciones que arriesgan la vida de la madre.

Fuente: [illegible] Boletín internacional para la prevención y atención del [illegible] 25, Junio Agosto 1994 [illegible] Londres.

ella misma oscila entre la niñez y el mundo adulto.

¿Tienen estos niños de madres jóvenes más probabilidad de ser abandonados, de crecer en la calle o de que abusen de ellos? La evidencia no es clara, pero un estudio en Sudáfrica muestra que el 66 por ciento de niños maltratados tenían madres de menos de 19 años: "No es que el abuso provenga necesaria-mente de las propias madres; la cuestión es que son incapaces de manejar la situación y de protegerlos, y carecen de cualquier forma de apoyo".[3] Otros estudios en Africa[4] hablan de la "desorganización de la familia" a consecuencia de sistemas laborales migrantes, superpoblación, guerras civiles, violencia, y creciente urbanización y occidentalización.

Circunstancias socioeconómicas

Alumbramientos prematuros y bajo peso de los recién nacidos no son sólo consecuencias de una madre excesivamente joven; son también resultado de una nutrición deficiente, malestado general de las viviendas y atención sanitaria insuficiente, todo ello derivado de circunstancias socioeconómicas deficientes. En relación a los niveles de pobreza, en los EEUU se estima por ejemplo, que el 83 por ciento de las adolescentes que tienen hijos, provienen a su vez de familias pobres.[5] Aunque existe la tendencia de calificar esto como "un problema de los negros", es el país industrializado donde más mujeres blancas menores de 20 años tienen hijos. De un 7 por ciento que en 1960 eran mujeres solteras, se ha aumentado a un 42 por ciento en 1984.[6] Según Ann Phoenix: "El denominador común que comparten las madres adolescentes suele ser su posición económica. La maternidad temprana es predominantemente una característica de las clases trabajadoras."[7]

Se ha llegado a sugerir que las mujeres jóvenes de los países industrializados se quedan embarazadas con la idea de obtener así vivienda y beneficios sociales. Sin embargo, parece ser que las tendencias reproductoras no están relacionadas con la adquisición de beneficios sociales.[8]

La "necesidad de casarse"

Hay que ser cautelosos cuando se considera que casarse con el padre de la criatura puede ser lo más beneficioso. A veces el padre no es un adolescente sino alguien de mucha más edad o incluso un miembro de la familia. De 135 padres entrevistados en 1989 por el Centro de Mujeres en Jamaica, un tercio tenían de 14 a 18 años, más de la mitad 19 a 24, uno de cada diez 25 a 40, y uno de cada cincuenta 40 a 50.[9] Prescindiendo de la edad del padre, parece que el matrimonio es, en la actualidad, menos deseable o necesario que en el pasado.

Cambios como el paso de una economía basada en la agricultura a otra en la manufactura, mejoras en la higiene y atención sanitaria, aumentando así la expectativa de vida y la supervivencia de los niños, y una mejora en las oportunidades educacionales, especialmente para las niñas, son determinantes que se combinan y hacen que decrezca la "necesidad" de casarse tempranamente y de tener los más hijos posibles. Ejemplo extremo es el de China, con su política de "un sólo hijo".

En cuanto a ingresos maritales, Ann Phoenix señala en un estudio de jóvenes madres en Londres, que las pocas mujeres que se casaron fueron aquellas cuyos compañeros ganaban relativamente bien:

> El desempleo y los bajos salarios de los hombres jóvenes son probablemente los factores responsables de que decrezca la proporción de madres jóvenes que se casan con los padres de sus hijos.[10]

Programas preventivos

Los programas que intentan "prevenir" el embarazo adolescente están frecuente y erróneamente basados en las idea de que proporcionando información ya es suficiente. Por supuesto que la ignorancia es un factor significativo, y que cuanto más se sepa sobre reproducción y métodos contraceptivos mejor; también es importante que éstos estén al alcance del consumidor, y que los compañeros masculinos no ejerzan una presión negativa. Sin embargo, hay razones más complejas.

Estudios relativos a la conducta sexual en mujeres adolescentes, frecuentemente denotan escasas diferencias entre la actividad sexual de adolescentes que ya han dado a luz y las que no. A veces las estadísticas muestran un descenso de la tasa de natalidad, cuando a su vez, el número de embarazos aumentó ligeramente.[11]

En 1991 un estudio de Sudáfrica mostró que 85 por ciento de las adolescentes no utilizaban ningún tipo de anticonceptivo aunque el 66 por ciento "había tenido algún tipo de información sobre prevención del embarazo". Estas adolescentes "están limitadas por su juventud, un bajo nivel educacional y una falta de conocimiento general sobre la relación entre la edad de la menstruación, la actividad sexual, la concepción y anticoncepción."[12]

Otro estudio del Reino Unido constató que el 70 por ciento de los adolescentes entrevistados eran sexualmente activos a los 18 años, y que la edad media de la primera experiencia sexual era de 14,5; 8 de cada 10 sabían supuestamente algo sobre la anticoncepción pero únicamente uno de cada cuatro utilizó algún método en su primera experiencia.[13]

Las madres adolescentes no encajan en una única categoría. Debemos distinguir entre:

madres adolescentes y madres solteras

primeros y últimos años de la adolescencia

aceptabilidad y normas de la sociedad

embarazos planeados y embarazos no planeados

tasas de natalidad y tasas de embarazos

perspectivas históricas y contexto en el que ocurre la maternidad

Educación sexual

En múltiples sociedades existe la creencia de que educar e informar sobre materia sexual fomenta la actividad y experimentación sexual. Sin embargo, 19 estudios reunidos en un informe indicaron que "la educación sexual no actuó como estimulante para que la experimetación ocurriese antes, o para que la actividad sexual aumentara".[14] Frecuentemente se cita a los Países Bajos como ejemplo, debido al "bajo nivel de embarazos adolescentes a consecuencia de actitudes sociales más abiertas, amplias dosis de educación sexual en las escuelas y métodos anticonceptivos al libre alcance de los jóvenes".[15] En el Reino Unido, las encuestas sobre los consumidores reflejan que:

> 44 por ciento de los adolescentes no pudo conseguir una cita en una clínica de planificación familiar hasta después de una semana, y 12 por ciento se sintieron intimidados por las actitudes recriminadoras del personal... Aun así, esta sociedad esta dispuesta a bombardearles con imágenes sexuales a través de los medios de comunicación y la publicidad, pero es reticente a los anuncios sobre contracepción y educación sexual, lo cual perpetúa la desinformación que los adolescentes tienen sobre el sexo.[16]

En los EEUU, todavía se anda debatiendo sobre si el objetivo principal de los programas debería ser el desalentar totalmente la actividad sexual de los adolescentes o la reducción de los embarazos. A pesar de la irrepudiable evidencia de la presencia de actividad sexual entre los adolescentes, el debate continúa, y la consecuencia más directa es que los programas que intentan educar a los chicos/as sobre sus cuerpos, sobre la reproducción o la vida familiar, encuentran una oposición tenaz.

Contrariamente, en México el 90 por ciento de los padres entrevistados en una encuesta nacional declaró que se debería enseñar educación sexual y familiar desde el primer grado; de ahí los cursos "Planificando tu vida" y "Adolescencia y desarrollo", desarrollados por el Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población, que disfrutan del apoyo de los estudiantes, maestros y padres. Uno de los resultados en la evaluación del primero mostró que: de las 21 chicas adolescentes y 144 chicos que reconocieron que ya habían tenido relaciones sexuales al iniciarse el curso, y comparados con un grupo control de adolescentes sexualmente activos, una proporción significativamente mayor en el primer grupo utilizaron contraceptivos en la fase de seguimiento del programa. Los resultados fueron similares para aquellos que, no siendo sexualmente activos al inicio, si lo eran durante el seguimiento, utilizando asimismo métodos anticonceptivos.

Los resultados se tradujeron en una Ley General de Educación en 1993 que aboga por "una concienciación con respecto a la conservación de la salud, planificación familiar y paternidad responsable".[17]

Falta de compromiso con la educación

No es particularmente la educación sobre reproducción o planificación familiar lo que es determinante, sino la educación en sí, en general. En Canadá, un estudio de 35 madres adolescentes y 35 que no lo eran, mostró que el 62 por ciento de las que son madres habían dejado la escuela **antes** de quedarse embarazadas, y un 15 por ciento después, implicando lo que se describe como "una falta de compromiso con la educación".[18] La educación, el empleo y la autoestima han sido descritos a veces como los "anticonceptivos" más efectivos que existen. Esta falta de compromiso con la educación está ligada a esta idea; asegurando que las madres adolescentes dispongan del apoyo para continuar su educación, se persigue el objetivo de mejorar su autoestima, y de que obtengan una cualificación que finalmente les permita mantenerse a ellas y a sus hijos. La actitud de las madres con respecto a la educación es crucial, repercutiendo en el interés e involucramiento que éstas tendrán en la educación de sus propios hijos.[19]

La importancia de la maternidad

"Tener un hijo ha otorgado, a muchas de estas madres adolescentes, un nuevo y necesario propósito en sus vidas"[20], afirma un estudio en EEUU. No debemos asumir que toda mujer aspira a

una mejor educación y/o a una carrera remunerada. Un estudio en el Reino Unido siguió a madres adolescentes 21 meses despues del parto y afirmó que: "Para todas las mujeres, la maternidad era vista como una carrera de por vida, tan importante como un empleo, o más"; otras no consideraron la maternidad como algo permanentemente limitador, sino como un posible incentivo para obtener mejores cualificaciones y empleo.[21] Otros resultados muestran que hay lugar para el optimismo, y que la maternidad adolescente no desemboca inevitablemente en resultados deficientes, pero es destacable que el nivel de educación general juega un papel significativo.[22] Como ilustra un estudio estadounidense que siguió a la población de una isla hawaiana: a los 18 años de edad, 28 chicas habían devenido madres y todas comentaron que no tenían fé en la eficacia de sus propios esfuerzos y que carecían de autoestima. Cuando cumplieron los 31-32, el 60 por ciento había adquirido alguna forma de educación, el 90 por ciento tenían empleos remunerados y el 80 por cientodisfrutaba de posiciones laborales especializadas, técnicas o de gestión. El desarrollo de los recursos personales de las mujeres, y el apoyo del cónyuge, de parientes y amigos contribuyeron a una adaptación adulta exitosa.[23]

Autoestima y esperanza

¿Cúales son pues nuestras inquietudes sobre la paternidad/maternidad adolescente? En el nivel personal, nos preocupan los resultados, lo que serán, o conseguirán estas madres e hijos, necesitando programas que fomenten su autoestima y sus esperanzas. A otro nivel nos encontramos con la ambigüedad básica sobre el concepto y estatus de la adolescencia, y el hecho de que éste ha cambiado rápidamente a lo largo de las últimas décadas. Existen todavía

incongruencias entre la madurez biológica, la social, la emocional y la viabilidad económica. Y por último, existe otro nivel que nos preocupa: el concerniente a la moral, los valores y las religiones. En muchas sociedades perduran las ambigüedades sobre la actividad sexual, la contracepción, el aborto y el matrimonio. Tanto en el Reino Unido como en los EEUU es más común que las madres menores de 20 años estén solteras que casadas, lo cual contradice la ideología dominante que demanda que los hijos nazcan y crezcan con un padre y una madre que están casados y cohabitando bajo el mismo techo.

Retórica pública y prácticas personales

Suficiente evidencia muestra que las madres adolescentes y sus hijos no están abocados a la pobreza y a unas vidas carentes de satisfacción, y que existen baterías de programas que las pueden apoyar en sus esfuerzos. No tiene sentido, pues, ni es justo "culpar a la víctima" cuando nuestras sociedades fracasan en airear abiertamente la moral y las ambigüedades sociales que existen entre la retórica pública y las práticas personales.

Referencias:

1. Cherlin, A. & Riley, N. E. (1986) *Adolescent Fertility: an Emerging Issue in sub-Saharan Africa*. Departamento de Población, Sanidad y Nutrición, Banco Mundial. Nueva York, EEUU.

2. Althaus, F. (1994) 'Moroccan Fertility Falls as Young Women delay marriage, childbearing' in *International Family Planning Perspectives*, Vol. 20, No. 2.

3. Estudio no publicado realizado en 1998 relativo a 176 niños, citado en Desmond Cosmas (1994) *Children and Violence*. TRE (Association for Training and Resources in Early Education). Durban, Sudáfrica.

4. Boult, Brenda E. & Cunningham, Peter W. (1992) 'Black Teenage Pregnancy: An African Perspective' en *International Journal of Adolescence and Youth*, Vol. 3, pag 303-309.

5. Alan Guttmacher Institute, 'Sex and America's Teenagers' citado en *People's Weekly*, 24 octubre 1994. Nueva York, EEUU.

6. Phoenix, Ann (1991) *Young Mothers?* Polity Press, Cambridge, Reino Unido.

7. Phoenix, Ann (1991) *ibid*, pag. 15.

8. Phoenix, Ann (1991) *ibid*, pag. 24-89.

9. *Annual Report, January-December, 1989*. Women's Centre programme for Adolescent Mothers, Kingston, Jamaica.

10. Phoenix, Ann (1991) *ibid*, pag. 175.

11. Pongracz, M. & Molnar, E.S. (1991) 'Adolescent pregnancies' in *Demografia*, 34 (12): 134-7.

12. Boult, Brenda E. & Cunningham, Peter W. (1992) *op cit*.

13. 'The baby trap' en *People's Weekly*, 24 Octubre 1994. Nueva York, EEUU.

14. Barth, R.P. et al (1992) 'Preventing adolescent pregnancy with social and cognitive skills' in *Journal of Adolescent Research*, 2, 208-32.

15. Ineichen, Bernard & Hudson, Francis (1994) *op cit*.

16. Massey, D.E. (1992) 'Unplanned pregnancy: a call to action' editorial en *British Journal of Family Planning*, 17(4): 97-8.

17. 'Sex education gains strength in Mexican public schools' (1994) in *International Family Planning Perspectives*, Vol. 20, No. 2.

18. Oz, S. & Fine, M. (1988) 'A comparison of childhood backgrounds of teenage mothers and their nonmothers peers: a new formulation' in *Journal of Adolescence*, 11, 251-261.

19. Lewis, Anne (1992) *Helping Young Urban Parents Educate Themselves and Their Children*. ERIC/CUE Digest, No. 85. ERIC Clearinghouse on Urban Education, Nueva York, NY, EEUU.

20. 'The baby trap' *op cit*.

21. Phoenix, Ann (1991) *ibid*, pag. 24-46 & 21-46.

22. Furstenburg, F., Brooks-Gunn, J. & Chase-Lansdale, L. (1989) 'Teenage Pregnancy and Childbearing' en *Journal of the American Psychological Association*, Special Issue, Vol 44, No 2. Arlington, VA, EEUU.

23. Werner, Emmy E. & Smith, Ruth S. (1992) *Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press, Ithaca, NY, EEUU.

a través del programa, las madres jóvenes tienen la oportunidad de intercambiar experiencias y aprender las unas de las otras

Dirigiéndonos a los adolescentes

Chile: el estigma de la ilegitimidad

Desde 1992, la Vicaria de la Pastoral Social en Santiago, Chile, ha estado gestionando un proyecto trabajando con los padres y madres adolescentes más vulnerables. En este artículo, el personal comenta los antecedentes y las actividades del proyecto.

La paternidad/maternidad adolescente es un fenómeno social que debería ser considerado como un indicador de calidad de vida. En Chile, mujeres que dan a luz antes de los 20 años representan el 14 por ciento de todos los nacimientos, pero en las zonas más pobres, este porcentaje aumenta. Por ejemplo, en algunas barriadas pobres se constató que 17 por ciento de los nacimientos eran de mujeres menores de 20 años en comparación con un escaso 2 por ciento en barrios adinerados. Los hijos de estas madres tienen menores expectativas de sobrevivencia: en 1985 la mortalidad infantil de los hijos nacidos de madres adolescentes era de 30 por mil nacimientos, mientras que la media nacional era de 20,5 por mil.

En la actualidad son los riesgos sociales y psicológicos, y sus efectos sobre la salud de la madres y el bebé lo que resulta más preocupante: muchas de estas madres han acudido pocos años a la escuela, se sienten socialmente estigmatizadas y piensan que no pueden pedir la ayuda o disfrutar de la amistad de nadie. Su estatus de madre adolescente fomenta el riesgo de que su pobreza se transfiera inevitablemete a la siguiente generación.

El número de niños nacidos fuera del matrimonio y de madres adolescentes ha saltado del 29 por ciento de los nacimientos en 1960 al 61 por ciento.

La ilegitimidad en Chile acarrea serias penalidades, incluyendo la discriminación legal y social. Los hijos de estas mujeres tienen una más alta probabilidad de morir en el primer año, y frecuentemente son ligeramente más pequeños, más propensos a tener infecciones leves, pequeños accidentes y malnutrición y desarrollan sus destrezas lingüísticas con mayor lentitud.

La relación de la madre con el bebé se halla fraguada de dificultades emocionales, con la consecuente dificultad en crear lazos afectivos. Los niños tienden a ser muy dependientes de las madres, tímidos, silenciosos y poco dados a explorar solos el mundo que les rodea. Esta dependencia se traduce a veces en sentimientos contradictorios de amor y rechazo de la madre hacia ellos, ya que carece de la fortaleza emocional requerida.

La ausencia de la figura paterna

Entre las comunidades pobres, es común que el padre represente la figura de autoridad. La ausencia de tal figura depriva al niño de un modelo a seguir y mina el desarrollo emocional de la madre y su estabilidad, lo cual indirectamente afecta al niño. Frecuentemente es la familia de la madre la que toma el relevo y dicta las normas. En este ambiente, el niño se siente confundido en

cuanto a lo que puede y no puede hacer, y deviene más susceptible al rechazo y a la reprimenda. La abuela materna es quien frecuentemente representa la estabilidad; en muchos casos, es también la que gana el sustento, y todo ello puede ejercer una plausible influencia en el niño, llegando incluso a erigirse como una imagen que reemplaza la autoridad paterna y compitiendo con el papel emocional de la madre. Adicionalmente, ésta última se siente infravalorada y criticada por la comunidad, lo cual dá poderosamente la razón a la idea de los proyectos de que es importante trabajar con la comunidad para en parte mitigar la estigmatización social.

El proyecto

En octubre de 1992 y en la Diócesis de Santiago se creó la "Vicaría de la Pastoral Social", un programa social de la iglesia que tenía como punto de mira buscar soluciones a los retos de la sociedad de nuestros días. En éste contexto, la paternidad/maternidad adolescente requiere una atención prioritaria, y nos propusimos desarrollar un modelo de ayuda comunal en las comunidades desfavorecidas de la periferia de la ciudad. Los objetivos de los programas eran fortalecer la capacidad y optimizar los recursos del niño, la madre, el padre (cuando se pueda) y la comunidad, y específicamente se intenta mejorar el desarrollo general de los niños de 0 a 7 años nacidos de madres adolescentes, a través de servicios educativos y recreativos. El programa gira en torno a la participación comunitaria y se mueve a traves de miembros de la comunidad local que han sido previamente formados. Las actividades específicas del programa son:

- formar a las "monitoras" (madres adultas experimentadas)
- crear grupos de juego para niños pequeños
- actividades lúdicas para niños de 3 a 7 años diseñadas para formar habilidades sociales y valores
- talleres de trabajo para madres que deben desempeñarse en la crianza de sus hijos, su propio desarrollo, sexualidad y derechos legales
- un servicio informativo que proporcione a las madres una visión general de sus derechos legales, y los beneficios sociales disponibles
- formar a miembros de la comunidad local para la gestión de grupos de atención infantil y actividades comunitarias. ┘

El relato de Cristina

"Ser una madre soltera no es fácil", afirma Cristina, de 19 años y vecina de La Pintana, Santiago, donde vive con su hija Natalia de 2 años. La Pintana es una barriada extremadamente pobre y menesterosa ubicada en la periferia sur de la capital.

Una de las mayores y más arduas dificultades con la que se enfrenta Cristina es el rechazo de la comunidad. "Te miran con desdén, te dejan de lado... cuando camino por la calle las mujeres murmuran: ¡ahí va la mendiga tripuda otra vez!"

Nos comenta que los adultos no pueden comprender como se sienten las chicas como ella. "Queremos tener un hijo porque nos sentimos solas, o porque queremos tener una familia; los adultos no entienden nuestros motivos o situaciones, y responden con que ellos se casaron para tenerlos".

Cristina opina que su hija es muy callada. "Nuestros hijos crecen con traumas porque en la escuela los llaman bastardos. Son más agresivos que los otros, o más tímidos, más reservados, se quedan las cosas adentro. En la escuela, cuando se organizan actividades, los otros chicos van con sus padres, los nuestros se sienten diferentes".

Estas madres tienen dificultades hasta en el seno de su propia familia, como comenta Cristina: "Mi madre no me escucha y me reprocha el haber tenido a mi hija. Vivo con mi padrastro y él tampoco es amable con la niña; todo esto me hace sentir mal y quisiera marcharme pero, ¿adónde? Si quiero trabajar debo dejar a Natalia sola y acabaría jugando en la calle".

Aprendizaje participativo

El aprendizaje es frecuentemente percibido como un proceso unidireccional, donde el conocimiento se transfiere de un "experto" a un "estudiante". Por todo el mundo el aprendizaje ocurre de forma formal, a través de instituciones oficiales donde los "estudiantes" son instruidos por "docentes", recibiendo al final un certificado. Todo ello está ligado a la noción de que los estudiantes poseen poco o nulo conocimiento de un determinado tema y que sólo pueden aprender lo que se les dice que aprendan.

Habiendo sido el método predominante durante generaciones, el resultado es que a los aprendices se les ha enseñado cómo aprender, asumiendo que

madres paraprofesionales reuniéndose con los padres

la formalidad, la distancia y la pasividad son elementos esenciales de un buen aprendizaje. Otras alternativas inspiran desconfianza porque carecen, precisamente, de estos elementos. Aunque el aprendizaje didáctico es necesario en según que situaciones, no hay que olvidar que hay otras formas alternativas para que adultos y niños aprendan, y un aprendizaje perfectamente válido también ocurre fuera de las instituciones académicas.

Reconocer esto requiere un cambio de actitud de todos los involucrados, especialmente por los alumnos mismos, de alguna forma enquilosados por el uso de una forma pasiva de aprender. Las formas activas de aprendizaje con base en la experiencia les pueden parecer extrañas y lleva algún tiempo antes de que se den cuenta de que también así **estan aprendiendo.**

Los programas de desarrollo efectivos asumen que si los adultos son participantes con responsabilidad y poder de decisión, existen fundadas esperanzas de que el verdadero desarrollo ocurra. Aquellos programas que excluyen a los "receptores" de las fases de planificación, la toma de decisiones y los procesos de implementación, corren el riesgo de que el compromiso con el proyecto sea menor, y que eventualmente fracase. Si respaldamos a la gente para que determine su propio desarrollo, también debemos respaldarla para que determine su propio aprendizaje.

Aprender debe ser un proceso que genere empoderamiento, y el aprendizaje participatorio es una forma de asegurar que esto ocurra. Básicamente, lo que el aprendizaje participativo hace es incluir a las propias personas en su aprendizaje, para que devengan los autores y sujetos de su propio desarrollo. Los individuos son también iniciadores, determinando lo que necesitan aprender y tomando consciencia de sus metas de aprendizaje. A través de su participación en los procesos de aprendizaje, los individuos empiezan a darse cuenta del valor inherente de su propio conocimiento y potencial. Un ejemplo de ello es la experiencia del Fideicomiso Africano de Desarrollo y Publicación Comunitaria de Zimbabwe (pág. 17) con la producción de libros que son relevantes para su propio desarrollo.

En México, el proyecto Nuevos Espacios Educativos posibilita a "educadoras" (madres actuando como paraprofesionales) y padres a que adquieran las habilidades o estrategias necesarias para que diseñen sus propios programas para que el contacto entre los centros de desarrollo infantil y los hogares de los niños sea más estrecho. Esto demuestra que el aprendizaje participativo es más que un método, es una forma de pensar y de comportarse, que por lo flexible y adaptable, puede ser aplicado en otras áreas (proyectos, escuelas de adultos, actividades para los niños pequeños, talleres, etc..).

Aprendiendo como adultos

El enfoque pedagógico no es generalmente el más apropiado para alumnos adultos. De costumbre son ellos quienes deciden aprender, y se pueden retirar en cualquier momento. Estos adultos poseen ya un bagaje de conocimiento, habilidades y experiencias, y son dueños de opiniones, éticas y creencias. Esto significa que aprenden del diálogo más que de la aceptación pasiva de los hechos. El aprendizaje debe, además, ser valioso para el individuo.

El valor del aprendizaje participativo está aumentando progresivamente en los campos de desarrollo, educación adulta y comunitaria y capacitación de paraprofesionales, donde se parte de la base de que todo individuo puede contribuir con sus conocimientos y pericias. Y como todos

¿Pedagogía o Andragogía?

El aprendizaje participativo es un concepto abstracto sin una metodología estricta, lo cual puede hacer difícil su conceptualización.

Formas convencionales de aprendizaje, basadas en el enfoque pedagógico (la ciencia de enseñar a los niños) poseen las siguientes características:

- los que aprenden tienen un papel inferior y los que enseñan, uno superior
- el docente es la figura central del proceso de aprendizaje
- el docente da, el alumno recibe
- la responsabilidad del docente es enseñar, no siendo responsable de asegurarse de si realmente se está aprendiendo

Formas participativas de aprendizaje, basadas en el enfoque andragógico (la ciencia de enseñar a adultos como adultos y no como niños) poseen las siguientes características:

- énfasis en aprender más que en enseñar
- los alumnos comparten la responsabilidad de aprender junto con los docentes
- los alumnos son agentes activos durante el proceso de aprendizaje
- los docentes adoptan un rol diferente que el de pedagogo

tienen algo que ofrecer, el aprendizaje ocurre bidireccionalmente, entre iguales.

Creando un ambiente propicio para aprender

Puede parecer algo idealista el pensar que esta bidireccionalidad ocurre siempre y que está basada en el respeto mutuo; a veces este entorno ha de ser creado, ya que un ambiente de seguridad, confianza e igualdad es esencial para que los participantes se encuentren a gusto y estén dispuestos a contribuir. Tales condiciones pueden ser creadas a través de un hábil y experto facilitador, quien reconoce la dinámica intrínseca del grupo, trabaja desde su cultura y no olvida los patrones jerárquicos. Éstas son personas muy especiales; deben ser percibidos no como docentes sino como facilitadores o capacitadores, que guían y alientan a los "alumnos" en su desarrollo. La flexibilidad les es imprescindible, ya que los propios educandos y sus necesidades cambian.

En la misma tónica, los propios facilitadores han de pasar por un proceso de cambio en sus actitudes; deberán poseer la habilidad de forcejear contra métodos y mentalidades establecidas y luchar por el reconocimiento del valor de su trabajo ante otros docentes o miembros de la comunidad. Y el periplo no acaba aquí. Los principios no son fáciles; incluso habiendo sido capacitados en estos métodos de aprendizaje participativo, muchos facilitadores hallarán dificultades en aplicarlos en la práctica, y el obtener reconocimiento de los aprendizajes adquiridos con tales métodos, puede devenir ardua tarea.

Todo ello nos lleva al terreno de la credibilidad; si los maestros son empleados por el estado, sólo aquellos que han obtenido un cierto nivel de educación son aceptados para su formación, siguiendo pautas y niveles establecidos. Esto implica que muchos individuos talentosos y entusiastas son descartados para su formación con el trabajo con los niños.

Hay que aducir que el aprendizaje participativo no es siempre el más adecuado; por ejemplo, la transferencia de conocimientos de información técnica o médica, requiere de métodos más convencionales. Sin embargo, donde se aspire al desarrollo y a la utilización de los propios poderes, el aprendizaje participativo es el más adecuado, puesto que los capacitadores ayudan al desarrollo de la observación y crean la oportunidad para la reflexión crítica.

La posesión del conocimiento

Generalmente se aduce que poseer conocimiento es poder. También es verdad que mucha gente percibe el poder como una mercancía limitada, es decir, que si una persona lo posee, otra carece de él. Consecuentemente, si esta adquisición de poder se genera a través del aprendizaje participativo, la integridad se erige entonces como ingrediente esencial de cualquier actividad de este tipo de aprendizaje.

Existe, sin embargo, el peligro de que los proyectos extiendan los métodos participativos únicamente hacia los que trabajan para el proyecto, excluyendo a los "clientes". Asumiendo que la capacitación ha sido eficiente, y dentro de lo posible, todos los participantes del programa deberán ser involucrados en la conceptualización, diseño y evaluación de cualquier proyecto. Esta experiencia es tan directa que implica un impacto inmediato en las operaciones del proyecto, y una valoración genuína de los recursos humanos por parte del personal.

a la derecha: madres e hijos atienden reuniones en el centro para determinar la línea de acción (El Salvador)

Implicaciones para los niños pequeños y las familias

Los efectos de la metodología participativa en los niños pequeños y las familias no son visiblemente directos; los beneficios se vislumbran de forma indirecta, como resultado de las actitudes y acciones de los que trabajan en la atención infantil.

El aprendizaje participativo enfatiza el aprendizaje "haciendo", el descubrir, y el resolver problemas; el resultado es un aumento de la confianza y la autoestima en aquéllos que lo practican. Esto a su vez, conduce a que las personas piensen por sí mismas, y se acerquen a los problemas con la seguridad de que poseen la habilidad de resolverlos. También han aprendido lo válidos que pueden ser la interacción y la comunicación. En resumen, son mejores trabajadores y su labor tiene más probabilidad de continuar después de que el proceso inicial haya sido comenzado.

Mucha comunidades, especialmente en países en vías de desarrollo, se consideran en desventaja porque sus maestros no son cualificados. Pero en realidad esto no representa necesariamente una desventaja. Estas personas capacitadas puede que no dispongan de una educación formal elevada, pero disponen de una patente creatividad, fuertes tradiciones orales y comprenden las necesidades de los niños. Estas cualidades son caldo de cultivo ideal para ser desarrolladas ulteriormente a través de una formación participativa activa. Los niños aprenderán mejor porque sus necesidades en cuanto a desarrollo son entendidas, y su lenguaje y habilidades evolucionarán rápidamente a través de las interacciones con los adultos.

Uno de los tantos retos que estos trabajadores deben asumir es frecuentemente las grandes cantidades de niños con las que tienen que manejarse. ¿Cómo aplicar una metodología que enfatiza la comprensión del niño individual, sus necesidades de aprendizaje, sus interacciones, en una clase de 80 criaturas? Quizás practicando lo aprendido, involucrando a alguno de los padres en las clases.

La Fundación se halla comprometida con los principios que rigen el aprendizaje participativo, y ha producido un Conjunto de Materiales de Capacitación titulado *Enhancing the skills of early childhood trainers* (Mejorando las habilidades de los capacitadores del área infantil). Para más detalles, ver cuadro situado a la izquierda.

Aunque las técnicas de aprendizaje participativo han sido utilizadas durante muchos años en el sector social, su valor no ha sido todavía lo suficientemente apreciado. Las actitudes adecuadas, encaminadas hacia un verdadero trabajo participativo pueden resultar difíciles de aprender, pero son, a la larga, las más fructíferas.

Lecturas adicionales

Bond-Stewart, Kathy y el Ministry of Community and Cooperative Development, Zimbabwe (1992) *Collaboration for educational change: the participation of government, NGOs and the community in the improvement of basic education. Case study: the Community Publishing Process in Zimbabwe*. International Institute for Educational Planning, 79 rue Eugène Delacroix, 75116 París, Francia.

Brey Magnani, Nanette (sin Fecha) *Building organizational effectiveness through participation and teamwork: a training manual*. PACT Communications Inc, 777 United Nations Plaza, Nueva York, NY 10017, EEUU.

Gardner, Howard (1991) *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*. Basic Books, EEUU. ISBN 0 465 08895 3.

Vanistendael, Stefan (1995) *Growth in the muddle of life. Resilience: building on peoples strengths*. International Catholic Childrens Bureau, 63 rue de Lausanne, 1202 Ginebra, Suiza.

Vella, Jane (1989) *Learning to teach: training of trainers for community development*. PACT Publications, 777 United Nations Plaza, Nueva York, NY 10017, EEUU. ISBN 0-91291-719-9. También publicado en español.

Williams, Suzanne, with Janet Seed and Adelina Mwau (1994) *The Oxfam Gender Training Manual*. Oxfam, 274 Banbury Road, Oxford OX2 7DZ, RU. ISBN 0 85598 267 5.

Mejorando las habilidades de los capacitadores del área infantil

Como pilares del mandato de la Fundación, existen unos principios que guían la labor que se realiza con los niños, sus familias y las comunidades; estos incluyen:

- el "empoderamiento" de personas y comunidades
- el construir desde las fortalezas de los individuos y comunidades
- el desarrollar la confianza y un mejor control de las propias vidas de personas y comunidades que viven es circunstancias desfavorecidas.

Como parte preponderante de su agenda y actitud vital, el aprendizaje participativo conlleva el que los estudiantes:

- posean un mayor control sobre su aprendizaje
- edifiquen desde la propia experiencia
- desarrollen su propia autoconfianza, engrandeciendo sus posibilidades y perspectivas.

Impartir la capacitación de modo participativo es el método que mejor complementa los principios de la Fundación.

Con este fin, la Fundación ha producido un Conjunto de Materiales de Capacitación titulado *Enhancing the skills of early childhood trainers* (Mejorando las habilidades de los capacitadores del área infantil), el cual auna el área de contenido de la teoría del desarrollo infantil con métodos participativos de capacitación con base en la propia experiencia. Este conjunto de materiales de capacitación desarrollado a lo largo de algunos años, está dirigido a los capacitadores de capacitadores, y debe ser utilizado como parte de un curso o para la enseñanza autodidacta.

El Conjunto contiene una extensa bibliografía que abarca tanto la teoría como la práctica del aprendizaje participativo basado en la propia experiencia.

Enhancing the skills of early childhood trainers ha sido copublicado con UNESCO, y se lo puede obtener a través de UNESCO Publishing, Promotion and Sales Division, 1 rue Miollis, 70032 Paris Cedex 15, Francia. Fax 33 1 42733007. ISBN 9-23103-133-09. Este paquete cuesta 150 francos franceses.

Aprendizaje participativo

Publicación Comunitaria en Zimbabwe

Talent Nyathi y Lucia Chikuhuhu M.

El *Community Publishing Process* (Proceso de Publicación Comunitaria PPC) gestionado por el Fideicomiso Africano de Desarrollo y Publicación Comunitaria, es un método de desarrollo de la comunicación que genera la adquisición de técnicas, habilidades analíticas, confianza y capacidades creativas de los trabajadores de desarrollo básico y de los líderes comunitarios, al involucrarlos en la planificación colectiva, redacción, producción, evaluación y distribución de libros. Está basado en dos actividades: desarrollo **comunitario** y **publicación**, combinados en una nueva forma.

Basado en el enfoque colaborativo y participativo, y partiendo "de abajo a arriba", el PPC ha demostrado que puede superar los problemas comunes de la comunicación.

Antecedentes

En 1986 el concepto de publicación comunitaria había evolucionado como respuesta al contexto social y político específico que el país vivía en ese momento. El nuevo Ministerio de Desarrollo Comunitario y Cooperativo, y la creación de comités de desarrollo descentralizados originaron el ambiente propicio para esta nueva forma de trabajar. El gobierno tenía una nueva visión del desarrollo, encaminado a involucrar a las personas a que mejoraran su propio bienestar económico, social y cultural; en esta línea, apoyó iniciativas que alentaban a la gente a que definiera sus necesidades y aspiraciones, lo cual también hace el PPC. El reto inicial era encontrar el proceso que fortaleciera este nuevo enfoque en Zimbabwe y restaurara el control de la gente sobre su propio desarrollo.

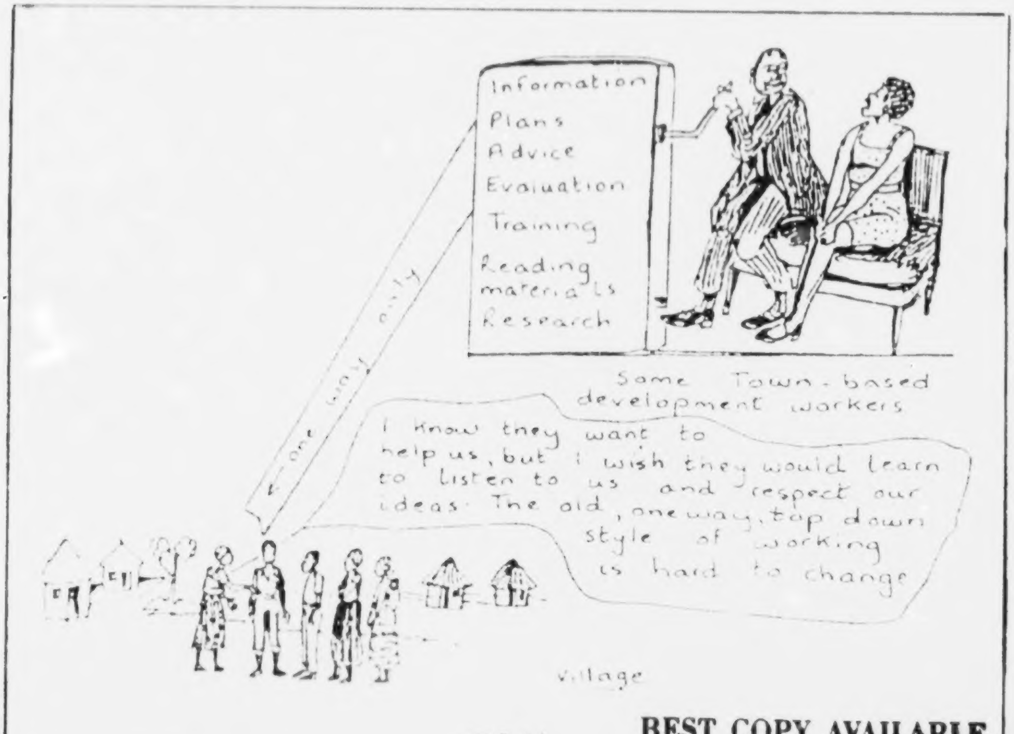
El gobierno contrató a dos asesores, un escritor y un artista para que diseñaran un proceso creativo basado en las realidades diarias de la gente, sin final predeterminado, flexible y fundado en la divulgación de la comunicación. En un principio, los primeros clientes fueron trabajadores comunitarios y comités de desarrollo locales; pronto se expandió hasta abarcar a trabajadores de desarrollo de distrito, provinciales, nacionales e internacionales.

En los primeros 6 años el equipo nacional del libro de PPC, en colaboración con los participantes de cada distrito, completaron tres libros sobre desarrollo comunitario, desarrollo económico y desarrollo de la mujer. A éstos siguieron otros dos, sobre el empresariado para jóvenes y los procesos de publicación comunitarios, además de las publicaciones producidas por equipos locales.

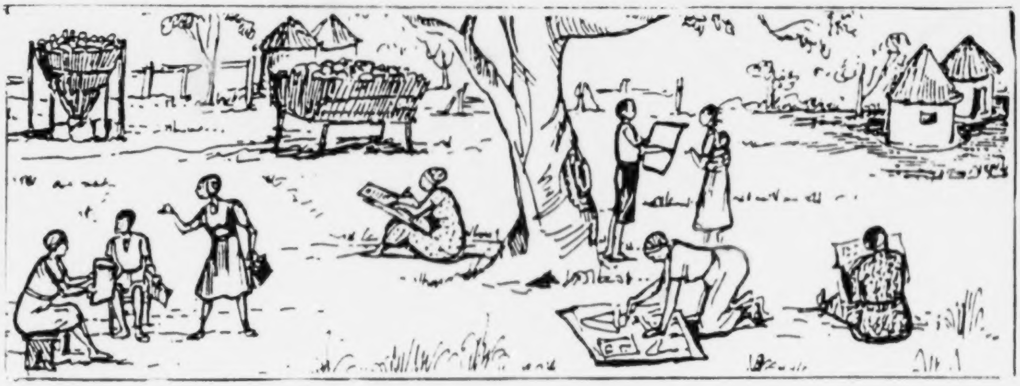
La publicación comunitaria como metodología de comunicación

El producto final del proceso de publicación comunitaria es un libro que trata un tema

dibujo perteneciente al Proceso de Publicación Comunitaria en Zimbabwe que ilustra la importancia de la participación



BEST COPY AVAILABLE



a la derecha: trabajando en las publicaciones. Del informe de Africa Community Publishing and Development Trust *titulado "Estudio del caso: Proceso de Publicación Comunitaria en Zimbabwe". Información sobre el informe: International Institute for Educational Planning, 79 rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, Francia.*

específico y con un objetivo definido. Pero lo más destacable es que el proceso de producción es tan importante como el producto final. Los lectores son vistos como participantes y contribuyentes activos y no como meros receptores pasivos. Durante el proceso de producción, la comunicación es bidireccional, asegurando que el libro sea el resultado de una verdadera colaboración. Los participantes están presentes en el diseño de su propio curriculum y materiales de capacitación, para que los libros no sólo reflejen formas creativas y democráticas de organizar el desarrollo, sino que, a través de su propio proceso de producción, sean claros exponentes de que se las practica activamente.

El PPC se sirve de los asistentes comunitarios para asegurarse de que los libros, traducidos a muchos idiomas mayoritarios, estén disponibles en cada pueblo y al alcance del gran público. Los libros que tratan de temas de importancia nacional son producidos con las aportaciones de todo Zimbabwe. Las publicaciones con temas locales utilizan cuentos, poemas, canciones y arte.

El proceso se configura de 5 pasos:

1. Planificar la mobilización e investigación

El equipo nacional del libro prepara un plan provisional que describe el propósito del libro y los temas potenciales a discutir. Esto es comunicado a los representantes de la audiencia lectora por todo Zimbabwe. A partir de aquí, se mobiliza entonces a la gente a que trabaje en el libro y se les explica los beneficios de su participación. La información se recolecta o bien en un taller estructurado o bien en reuniones comunitarias informales, donde también se discuten cuestiones relevantes al tema del libro. Después se seleccionan los temas de los que se pretendan hacer una investigación ulterior, y se eligen coordinadores locales que se responsabilizan de recopilar la información y de mandarla al equipo nacional del libro.

2. Redacción

Se abren archivos para cada capítulo que saldrá en el libro, conteniendo las historias enviadas al equipo nacional. Las aportaciones se hacen en la lengua que prefieran los contribuyentes. Si se necesitara investigación adicional, ésta será proporcionada por el equipo nacional del libro.

3. Revisión, edición final e impresión

Cuando se ha confeccionado un borrador del libro, los representantes de los lectores, y a modo de retroalimentación, emiten su opinión sobre si sus puntos de vista e informaciones han sido presentadas fielmente. Las sugerencias para las mejoras guían al equipo nacional del libro a delinear el producto final

4. Distribución

Se celebran talleres para los representantes locales, de distrito, provinciales y nacionales, para formarlos sobre cómo sacar el máximo partido de los libros (exhibirlos atractivamente, adaptar mensajes …).

5. Evaluación

En cada estadio de la producción del libro, se evalúa el proceso a través de talleres, para que los participantes compartan y diseñen las estrategias para continuar. Al final del año, todos los participantes atienden un taller de revisión donde exponen y reflexionan sobre los problemas con que se enfrentaron durante el proceso.

Principios fundamentales de la publicación comunitaria

La experiencia ha demostrado que utilizar los métodos apropiados es de vital importancia para conseguir los objetivos, y por ello la publicación comunitaria pone mucha atención en su metodología.

Desafortunadamente, la comunicación bidireccional participativa todavía es escasa en el trabajo en el campo del desarrollo, debilitando la efectividad de su labor. Es también esencial el poseer las actitudes adecuadas, en particular los agentes de cambio, ya que ellos mismos deben estar preparados a cambiar profundamente. Deberán desplegar una disciplina y sensibilidad extremas para poder reconocer los temores, esperanzas y el potencial creativo de incluso la persona menos prometedora con la que se encuentren, incluidos sus oponentes. Deberán disponer del valor para examinar las dudas e invitar a otros a la crítica constructiva, así como construir hacia una unidad, desde y potenciando la diversidad, lo que permitirá a todos el ver las muchas caras de un problema y de su solución. ❑

Aprendizaje participativo

Nuevos espacios educativos

Maria Eugenia Linares

El Proyecto Nuevos Espacios Educativos en México, apoyado por la Fundación, esta trabajando hacia el incremento del apoyo parental y de la comunidad para centros de atención infantil vecindales y para mejorar la asociación entre el personal de los centros y los padres. En este artículo, Maria Eugenia Linares, Directora del proyecto, describe como los miembros del personal lo están consiguiendo gradualmente, utilizando métodos participativos.

El Centro de Estudios Educativos (CEE) es una institución independiente que estudia los problemas educacionales en México. Apoyado por la Fundación, inicia en 1993 un proyecto de investigación-acción que tiene por objetivo generar conocimientos sobre la educación de padres, identificando los puntos nodales para la elaboración de programas de trabajo con padres de familia.

El personal de los Centros Populares de Desarrollo Infantil, expresó la necesidad de contar con un programa de trabajo que promoviera mayor armonía entre lo que viven los niños en el centro y en el hogar; el CEE respondió con el proyecto "Nuevos Espacios Educativos". Este proyecto desea generar un método que permita a las educadoras (madres de la comunidad capacitadas para cuidar y ocuparse de niños menores de 6 años) diseñar un programa acorde a las posibilidades del centro y a las características de los padres de familia. Es decir, un "programa a su medida".

El desarrollo de esta investigación ha sido un experiencia de descubrimiento y de aprendizaje para todos los participantes: el equipo técnico (investigadores, psicólogas, pedagogas), sesenta madres educadoras que trabajan en los centros y unos doscientos padres y madres de familia.

El proceso

En el proceso de investigación-acción, el equipo técnico acompaña al grupo de educadoras a través de una serie de ejercicios de reflexión sobre: sus actitudes hacia el trabajo con los padres de la familia; la revisión de las metas educativas del Centro; la revisión de la congruencia entre lo que se proponen lograr con los niños y lo que hacen cotidianamente en el centro; y la identificación de necesidades de capacitación para trabajar con los padres de familia.

La capacitación de las educadoras incluye elementos de educación de adultos, planeación de reuniones, habilidades relacionadas con la comunicación y el tema de la autoestima. Con estos elementos, las educadoras realizan una serie de ejercicios de reflexión con los padres de familia, y con ellos revisan: sus actitudes hacia el centro y el personal educativo; las metas educativas que se ha propuesto la familia, y una reflexión sobre lo que hacen cotidianamente en el hogar para lograr estas metas educativas.

Con estos elementos, y con el apoyo del equipo técnico, las educadoras definen las estrategias y diseñan las actividades para el trabajo con los padres de familia.

Este proceso de reflexión-acción, es en sí mismo un proceso de empoderamiento, que contribuye a que la comunidad educativa (educadores y padres) asuman la responsabilidad compartida de buscar una mayor armonía entre el centro y el hogar, promoviendo el desarrollo integral de los niños.

La relación entre capacitación y empoderamiento

Pensamos que no toda capacitación contribuye necesariamente al empoderamiento de un grupo. Para que la capacitación dé poder y fuerza, debe tener un enfoque formativo y no solo informativo.

La capacitación formativa tiene como propósito el desarrollo de la persona y del grupo y por lo tanto pretende, además de la adquisición de conocimientos y habilidades, el cambio de actitudes y la modificación de comportamientos.

Además del enfoque, es importante el método que se utiliza en la capacitación. Consideramos que el método participativo favorece más el empoderamiento del grupo porque en ésta modalidad el técnico que actúa como facilitador parte del concepto de construcción de conocimiento; reconoce y valora el saber de los participantes y aporta impartiendo conocimiento.

Cuando se tiene como propósito no sólo el entrenamiento de habilidades o la adquisición de conocimientos, sino también del desarrollo del grupo, o sea, el empoderamiento del grupo, elementos importantes que deberían incluirse en la capacitación son el desarrollo de la autoestima y el tema de la comunicación. La autoestima, porque "asumir el control" pasa necesariamente por la confianza en uno mismo; la comunicación, para el saber expresar con claridad nuestro punto de vista y establecer canales entre los miembros del grupo. Estos elementos son ingredientes esenciales para la integración y consolidación de un equipo de trabajo.

Existen una serie de actitudes que pensamos contribuyen al empoderamiento del grupo y que se pueden promover positivamente durante el proceso de capacitación: la autocrítica, el respeto a la opinión del otro, la apertura a nuevos conocimientos y el compromiso compartido.

Queremos señalar que la búsqueda sistemática de la congruencia ha jugado un rol importante, refiriéndonos a la revisión periódica del cumplimiento de los compromisos, y la verificación de que debemos practicar lo que nos hemos propuesto.

Desde el comienzo del proyecto, hemos identificado indicadores de que un proceso de empoderamiento está en curso: conforme avanzamos, el equipo de trabajo se va diversificiendo en sus tareas; el rol del coordinador se va transformando y los centros se consolidan como espacios de aprendizaje creativo y gozoso. ❑

Aprendizaje participativo

Tailandia: siendo responsables del propio destino

Christian Richard, Director en Tailandia de *Ecoles sans Frontières*

padres y otros miembros de la comunidad contribuyen en la construcción de un centro para niños pequeños

Ecoles sans Frontières (ESF, Escuelas sin Fronteras) es una organización no gubernamental (ONG) que está implementanto un proyecto de desarrolllo infantil en el área más desfavorecida de Tailandia, el noreste. Uno de los principios básicos del proyecto es la participación de los beneficiarios, no solamente en las actividades sino, y más importante, en la toma de decisiones y la gestión.

Tras 10 años de experiencia trabajando con refugiados de Laos en Tailandia, postulamos las siguientes reflexiones:

- la definición del término "comunidad"
- el significado de "participación"
- el enfoque "de abajo a arriba" que toma en consideración estructuras ya existentes.

Comunidad

Antes de embarcarnos en la valoración de las necesidades del trabajo de desarrollo comunitario, debemos clarificar lo que entendemos por el término comúnmente utilizado como "comunidad". Una de las posibles interpretaciones es que se trata de un grupo de personas que comparten un pasado y que tienen una meta común.

En nuestro proyecto de desarrollo infantil, podemos claramente ver la diferencia entre los niveles y tipos de participación entre familias que viven en un barrio de chabolas y aquéllos que habitan los asentamientos rurales. Los moradores de las chabolas no eligieron vivir allí, sino que han sido forzados a hacerlo debido a factores externos; no se funden con la estructura establecida y su único punto en común es el vivir temporalmente en un mismo lugar, careciendo del sentimiento de pertenenecia a una comunidad. Esta realidad contrasta completamente con la de los asentamientos rurales, donde sus habitantes han preservado su unidad, su estructura tradicional y su sistema de ayuda mutua, a pesar de la migraciones urbanas de temporada.

En el barrio de chabolas, nuestro primer paso fue el despertar el espíritu comunitario, organizando actividades tipo reuniones, viajes de estudio, visitas domiciliarias y festivales, antes de comenzar siquiera con el proyecto. A veces se requieren resultados visibles y tangibles antes de que emerga una porción considerable de espíritu comunitario, y ello puede durar meses. El sostener este espíritu en los barrios en esta región es incierto, ya que los habitantes son migrantes por definición.

Sin embargo, en el área rural nos tomó escasamente algunos meses para que el personal del proyecto fuera aceptado. Esto permitió la introducción de grupos de discusión o reuniones comunitarias, y desembocó en una plena participación en el proceso de la toma de decisiones. El resultado final fue que los habitantes crearon un centro de atención infantil y una pequeña empresa de reproducción de gallinas, en los recintos de la escuela primaria.

Participación

Existe la tendencia a limitar la "participación" a los beneficiarios que reciben los servicios del proyecto, los que contribuyen con dinero o con tiempo. Pero la verdadera participación es más que eso: implica el papel de la toma de decisiones por los propios beneficiarios. Desafortunadamente, los recursos de las ONGS son limitados, no dedicando suficiente tiempo a la valoración de las necesidades, formulando soluciones en nombre de los beneficiarios antes de la preparación de una propuesta fundada.

El equipo de ESF fue más afortunado y pudieron disponer de un año para el examen minucioso de las necesidades. En el área rural, hubo tiempo suficiente para involucrar a los beneficiarios en la conceptualización del proyecto y decidir qué se debería emprender. Se organizaron reuniones, se eligió un comité y se localizó un local para ubicar el centro de atención infantil. Algunas mujeres jóvenes se ofrecieron volutariamente para ser capacitadas para atender a los niños, y otras para cocinarles el almuerzo. Las contribuciones económicas de las familias (pequeñas pero reales), la participación de los padres en las actividades del centro (elaborando juguetes o montando espectáculos), las madres que vienen a contar cuentos a los niños...todo ello hace que el proyecto

personal de ESF visitando el hogar de una familia en una zona rural

devenga suyo, y no nuestro. Nuestro papel se limita a guiarlos y a proporcionarles capacitación técnica en caso necesario.

Teniendo en cuenta las estructuras ya existentes

La voz de los beneficiarios en comunidades tradicionales y rurales es a veces difícil de escuchar. Muchas veces existe una estructura jerárquica que debe ser contemplada ante cualquier toma de decisiones. El primer paso es convencer a los líderes de que nuestras proposiciones son sólidas y dignas de confianza, y que necesitamos saber cómo la comunidad concibe sus necesidades para que podamos ayudarla a ayudarse a sí misma. Los líderes son los canales de comunicación y se involucran en las discusiones y reuniones con la comunidad, y a lo largo de la implementación. Sus decisiones son siempre respetadas.

¿Qué debemos hacer en una comunidad donde no existe una estructura? En ese caso nuestro trabajo se dificulta, ya que que la gente no tiene una dirección definida. Y sin embargo, todo grupo de personas, grande o pequeño, contiene líderes "naturales". Estos emergen y se erigen con el tiempo, y debemos alentar y guiar sus cualidades de liderazgo. En este sentido, el proyecto puede ser un catalizador. Por ejemplo, en los campos de refugiados, vimos que cuando las comunidades eran desmanteladas para que retornaran a sus lugares de origen, los directores de escuelas asistidas por ESF, se ganaron el estatus de líderes en sus comunidades.

Hemos llegado a la conclusión de que empoderar a la gente no es tarea fácil. Pero la gratificación se vislumbra en los resultados: las personas ya no dependen de nuestra ayuda, y se responsabilizan de su propio destino. ┘

Es con gran pesar que comunicamos el fallecimiento de Christian Richard, valioso colaborador de la Fundación durante muchos años. Fruto de su visión y dura labor, llevando el proyecto y trabajando con refugiados de Camboya y Laos en Tailandia, deja tras de sí un organización operada por un personal dedicado. Sin dudad alguna, muchos le echarán de menos.

Turquía: generando ingresos para la atención infantil

En Bahçeleievler las mujeres han "tomado posesión" y disponen ya de un local, "su" local, ubicado en un espacio del centro de atención infantil, abierto a cualquier mujer del lugar. Aquí las mujeres se están dando cuenta de su propio poder, al hablar con las demás y al ayudarse entre ellas, trabajando en grupo y discutiendo las cuestiones relevantes con los expertos. Semra, una de las involucradas, nos explica:

> Hicimos una recolecta de muebles de nuestros amigos, y cosimos y tejimos cortinas y aderezos, todas intentamos buscar el hacer algo útil para generar ingresos, por ejemplo, haciendo comidas para celebraciones, con recetas culinarias de diferentes regiones.
>
> En la "Sala de las Mujeres" disponemos de tres periódicos diarios y publicaciones semanales y mensuales; también una librería y ludoteca para niños. Asimismo, se imparten programas de formación sobre temas requeridos por las propias mujeres, y en donde el ambiente, lejos de ser el de docente-alumno, se configura de un proceso de aprendizaje activo y participativo.
>
> Nuestra sala es parte escuela, parte café para mujeres, y parte lugar de encuentro para los amigos, para la tertulia y para la comprensión.

Recientemente y para extender los servicios de atención infantil, surgió otro proyecto el centro de comida natural, en el cual intentamos buscar mercados para las comidas que las mujeres rurales realizan en el hogar; la idea es comprarles productos típicos regionales (olivas, nueces, aceite etc.), envasarlos con materiales ecológicos y ponerlos a la venta a través de mujeres de barrios de escasos recursos, en un centro de ventas de Istambul.

Mientras tanto, a las mujeres se les darán nociones de contabilidad básica para que puedan gestionar sus propios negocios, sin olvidarnos de la planificación familiar, nutrición y salud. Pensamos realizar un libro de cocina con las recetas típicas regionales, un centro de información alimentario y lecciones de cocina.

¡Quién sabe, quizás lleguemos hasta el mercado internacional!

Extraído del ejemplar No. 2 del *Womennews*, un boletín en inglés cuatrimestral publicado por *Foundation for the Support of Women's Work*, Müeyyetzade, Galipdede Caddesi 149/4, Beyoglu 80030, Istambul, Turquía.

Basura bonita

Samira Neiroukh

Una mamá del programa de Jerusalén del Este nos comentó que su bebé de 20 meses rehusó utilizar los pañales prefabricados que acababa de comprar, gritando "¡Duke, Duke!" y señalando el envoltorio. Averiguando, resultó que la abuela utilizaba otro tipo de pañales cuando la visitaba, y esos pañales eran de la marca "Duke".

Según Dr. Kagan, un investigador de desarrollo infantil en Harvard, entre los 18 y los 24 meses, el bebé empieza a darse cuenta de los cambios en las cosas que usualmente les rodean, y registrará el cambio mostrando su enojo, señalando con el dedo, o con su expresión facial. (Padres de la Calle Sésamo, septiembre 1996, pág. 65).

a la derecha: algunos ejemplos de la "basura bonita" de Samira Neiroukh

Con la idea de desarrollar y apoyar estas habilidades para la observación que los niños poseen, y para que exploren y aprovechen las cosas que su entorno les ofrece, decidimos desarrollar un taller para niños que recicle los materiales de desecho. Primero, estimulamos su interés y tanteamos su memoria; en un segundo estadio del taller, hicimos que participaran activa y prácticamente, ofreciendo posibilidades para que pensaran y aprendieran.

Preparación

- Comprar aperitivos, patatas fritas o chocolatinas en envoltorio
- recolectar bolsas vacías y envoltorios de patatas fritas, arroz, papel de sanitario etc...
- recortar algunas de las figuras impresas y dejar otras enteras

Ofrezca los bocaditos a los niños y pídales que conserven la basura: "no tiren estas cosas tan bonitas, a mi me gustan los desechos, y los recolecto en esta bolsa especial"

¿Qué vamos a hacer?

estimular la curiosidad de los niños: muestre alguno de los dibujos que recortó antes y pregunte: ¿dónde lo viste antes?

reciclar los desechos: dé a los niños las bolsas y envoltorios que recogió y pídales que recorten, peguen las figuras y jueguen con ellas, anotando los juegos que se les ocurran y ayudándoles a clarificar y expresar lo que piensan

juegos:
dominó, lotería, retos de memoria, rompecabezas, juegos de pertenencias, clasificación, categorización (comidas deliciosas, comidas sanas, comidas no sanas, tamaños, tipos, colores, direcciones, conceptos formas), estimulación del lenguaje (cuentos, mirar-tapar-decir, primera letra del objeto, preguntas y respuestas, conversación), similaridades y diferencias, y relaciones entre colecciones.

cartas:
al final del taller se les pide que escriban cartas a los fabricantes, agradeciéndoles por las bonitas figuras de los envoltorios; también que pidan a los maestros que organicen un taller para reciclar basura y hacer juegos.

Expandiendo las comunicaciones en América Latina

Una serie de recientes iniciativas que incluyen la divulgación el intercambio de experiencias, información e ideas, están beneficiando alguno de los proyectos apoyados por la Fundación en la parte sur de América Latina

Tres proyectos, Miniduc (Ministerio de Educación, Perú), Maternidad Adolescente (Vicaría de la Pastoral Social, Chile) y Estimulación y Educación Temprana en Comunidades Desventajosas (*Pastoral da Criança*, Brasil) discuten sobre el análisis costes-beneficios, y los resultados están ayudando a planear el análisis de evaluación de los proyectos Yachay y Reduc en Chile

Brasil está preparando dos análisis de situación, una sobre niñas de color y otra sobre servicios públicos de desarrollo infantil, en Argentina, el proyecto Yachay está diseñando su evaluación general con el apoyo de dos asesores independientes de Perú y Bolivia

Asimismo, algunos talleres de trabajo y conferencias han sido también organizados y celebrados por proyectos de la Fundación. Ejemplos son: el taller de 5 días de [illegible] sobre políticas de [illegible] en el estado de Minas Gerais en Brasil; la conferencia regional de 5 días ofrecida por *Pastoral da Criança* sobre [illegible] en el Noreste de Brasil, y el taller sobre planificación y gestión celebrado por el Proyecto de Educación No Formal de Perú. Este último está expandiendo activamente sus vías de comunicación, con una nueva publicación bimensual *Creciendo hasta 6*, y una serie de Informes de Trabajo, así como el establecimiento de un correo electrónico (e-mail) con las siglas identificadoras postmaster@gobvnl.pe

La forma en que tratamos a los demás

Jack Guillebeaux

Jack Guillebeaux es Director Diputado de la Federación de los Centros de Atención al Niño de Alabama (FOCAL). Este artículo contine extractos de su discurso clave para la Conferencia Nacional de la Asociación Australiana de la Primera Infancia.

Existe una pregunta fundametal con la que tarde o temprano, toda sociedad debe enfrentarse cuando irrevocablemente converge en la villa mundial... ¿Son algunas personas inherentemente superiores o inherentemente inferiores? La respuesta directa es "no"; la respuesta políticamente correcta es "no", especialmente para los que se desempeñan en los servicios humanos.

Sin embargo, y tras una rápida mirada a la evidencia, la forma en que tratamos a las minorías, sugiere sin ningún género de dudas la noción de la superioridad inherente en algunos pueblos y la de inferioridad en otros, y lo que es peor, que estas nociones están extendidamente aceptadas en la mayoría de sociedades del mundo. Huelga mencionar el protagonismo del miedo; si, hay miedo; miedo a que la mayoría pierda su identidad cultural y por ende la pérdida del control político; miedo de ser sobrecargados de costos en el plano económico, y, simplemente, miedo al cambio. ¿Hay justificación para estos miedos? Si, integrar grandes minorías políticamente vocales en la sociedad, es una tarea ardua y frecuentemente confusa. A pesar de ello, debemos forcejear para intentar separar el miedo, la impotencia la ignorancia y la confusión, de la noción de superioridad o inferioridad inherentes, y su aceptación consciente o inconsciente.

La aceptación de la noción de la superioridad o inferioridad inherente a determinadas gentes o grupos es el fundamento y caldo de cultivo para la germinación del racismo, el clasismo, sexismo y otros "ismos". La amenaza del prejuicio no reside en el mero hecho de que "son diferentes" sino de que "son diferentes y su apariencia, lo que piensan o hacen no está bien." Las diferencias en sí se hallan ensombrecidas por los compromisos intelectuales y emocionales hacia lo que está bien y lo que no está bien, el concepto de bondad y maldad, superioridad e inferioridad, y las superioridads e inferioridades **inherentes** a algunas gentes o pueblos.

Opresión internalizada

El mayor reto con el que se encontrarán los proveedores de servicos humanos será el de ampliar la definición de lo que es "el problema" y sobre lo que necesita ser "arreglado". Al internalizar su opresión, los oprimidos se unen a los opresores, manteniendo sistemas e instituciones que les oprimen. Así, la opresión internalizada influencia el comportamiento de los oprimidos, asiéndose a la falta de poder y resistiéndose al empoderamiento y a la autosuficiencia, incluso cuando están a su alcance. Bajo la influencia de esta opresión internalizada, nuestros constituyentes nos empujan hacia un peldaño más arriba mientras ellos mismos se ocupan de mantener su posición en el de más abajo. Nuestros constituyentes actúan disfuncionalmente, muy a menudo en su detrimento, y nos convencen de que realmente son un problema, de que tienen problemas y necesitan que los rescaten. Pero lo que también es verdad es que el reconocimiento de nuestros propios problemas, de nuestro comportamiento disfuncional y de esta superioridad internalizada debe ser también diligentemente atendida. Si aquéllos que estudiamos a los oprimidos, los servimos y hablamos en su defensa y promoción no hemos aprendido todavía a tratarlos como iguales, no podemos esperar ni pretender que la sociedad predominante, que no los conoce, que está temerosa y recelosa de ellos, les trate justamente, les acepte y los integre en su vida comunitaria.

Cuando quisimos compartir nuestro entusiasmo sobre las experiencias con el trabajo de FOCAL, nos dimos cuenta que poco era el conocimiento técnico por compatir. La mayoría de nuestros iguales en las comunidades de los servicios humanos ya poseen las habilidades y los conocimientos; los proveedores de servicios humanos saben ya como planear, organizar el trabajo y comunicarse con la gente. Consecuentemete, la contribución de FOCAL reside en el área de la espiritualidad (lo no material). Le invitamos a que Usted, tal como hemos hecho nosotros, ponga a prueba y reinvente sus relaciones con la gente a la que sirve, y con compañeros y pares que se desempeñan en los servicios humanos. Le invitamos a que se proponga metas y pautas explícitas para que descubra y descarte los privilegios no ganados ni merecidos que nos llegan a costa de los que carecen de poder. Examine cada aspecto de su administración y construya desde nuevos cimientos. ❑

Principios que guían a FOCAL

Vision: Expresar claramente lo que queremos con la creencia de que lo conseguiremos.
Responsabilidad: Asumir el 100 por ciento de la responsabilidad de que seamos capaces de desarrollar al máximo nuestro potencial, y organizar los recursos disponibles.
Planificación proactiva: Dirigir nuestras energías y delinear estrategias acordes con nuestra visión y misión para conseguir lo que nos proponemos.
Estándares morales y éticos: Mantener, a traves de nuestras acciones, el mas alto nivel de excelencia moral; afirmar nuestros valores y sueños de un mundo liberado de opresiones internas y externas.
Cuidar y nutrir: Proporcionar cuidados y atenciones a nosotros mismos y a los que nos rodean, para nutrir el crecimiento tanto personal como colectivo.
Correr riesgos: Elegir el confiar en nosotros mismos para la creación de nuevas relaciones, desarrollar nuevas directrices y costumbres que tengan como resultado el establecimiento de la confianza, fuerza interior y alegria, aventurarnos mas alla de nuestras limitadas creencias y aceptar nuevos retos.

i.i.t. 340

Alcanzando a las familias de zonas rurales

Intentar definir lo que es una "familia rural" genera inevitablemente más preguntas que respuestas: ¿Dónde acaba lo "rural" y empieza lo "urbano"?; ¿cómo calificar a las familias que viven en el campo pero que dependen de sumas de dinero enviadas por otros miembros familiares que trabajan en las ciudades?; ¿cuán irrelevante es este

madres e hijos en las montañas de los Andes, Perú. (Proyecto Nacional de Educación No Formal)

concepto de rural/urbano para gentes como los nómadas, los indígenas o los pastoralistas?; ¿qué significa para aquellas familias cuyos hijos se desplazan entre el marco urbano y el rural y conviven con diferentes miembros familiares por motivos tales como el trabajo de temporada o la sequía?

En este artículo utilizaremos el término "rural" cuando nos refiramos a áreas muy alejadas de los centros de población y por ende, lejos de los recursos, servicios y amenidades que caracterizan la vida urbana; y a la dependencia de la tierra y a la tradición social o cultural de vivir alejados de áreas urbanas. Así pues, no existe un arquetipo de familia rural, sino un extraordinario y rico caleidoscopio de tipos de familias.

Realidades rurales

Del mismo modo que es injusto hablar de un arquetipo de famila rural, también lo es describir un arquetipo de marco rural, ya que las posibilidades son múltiples; dentro del marco rural nos encontramos con ambientes de paz y tranquilidad, pero también con invasiones comerciales o zonas de operaciones militares armadas; pasamos de naturalezas nítidas, fértiles y abundantes, a ríos contaminados y tierras estériles; de economías agrícolas bien establecidas a aquéllas manipuladas por especuladores.[1]

De esta manera, las realidades de los niños inmersos en tales y tan variados telones de fondo no pueden menos que ser también enormemente variadas. Sabemos que muchos contextos rurales no contienen lo necesario para el desarrollo ideal de los niños; que estarán afligidos de muchas privaciones, y que éstas diferirán de las que afligen a los niños urbanos. Los primeros disponen de menor acceso a servicios sanitarios preventivos y curativos; frecuentemente deben recorrer largas distancias para su educación formal; y sufren más directamente los desastres naturales, como la sequía. Por otra parte, y mirado desde la prespectiva de las ventajas, es cierto que disfrutan de un aire más limpio, experimentan menos tensiones, y pueden jugar y explorar más libre y aventureramente sus alrededores.

Si partimos de la base de que la pobreza es un factor clave en los niños pequeños desfavorecidos, es opinión generalizada que el emplazamiento geográfico, ya sea rural o urbano, es irrelevante: la tarea principal es la eliminación de la pobreza *per se*. De la misma manera, muchos aspectos del desarrollo del niño son universales, indepen-dientemente de que el contexto sea rural o urbano.

Diferentes realidades, diferentes enfoques

Los proyectos revelan una tremenda variedad de enfoques para alcanzar esa rica variedad de "familias rurales". Por ejemplo, el Proyecto Nacional de Educación No Formal en Perú se maneja con diferentes culturas; las respuestas que propone es asegurar que cada grupo cultural colabore para determinar la manera precisa en que el trabajo será establecido e implementado. Limitaciones como el concepto de "niño peruano" son abolidos, dando paso a nociones más amplias y complejas. (pág. 32)

Otro ejemplo es el Proyecto de Educación Infantil Itinierante en Portugal; enfrentado al abandono de las zonas rurales y a la consecuente carencia de servicios formales, parte de su enfoque es trabajar en un principio desde los propios hogares, y desde ellos llegar a conformar redes educacionales. (pág. 28)

A otro nivel, y haciendo uso de tecnologías modernas para responder a necesidades locales, disponemos del ejempo del proyecto *Preescolar na Casa*, (Prescolar en Casa) en Galicia, España, el cual ha formado una alianza con la cadena local pública de TV, y retransmite ideas y

experiencias relevantes para familias rurales a través de un equipo especializado de producción. (pág. 27)

El análisis de los enfoques de éstos y otros proyectos revelan diferencias al ser comparados con los de los programas urbanos. Muchos de ellos deben combatir el alejamiento, acercando los recursos y servicios hasta donde se encuentren las personas, y, cuando hacen esto, están en realidad, combatiendo el aislamiento, factor inherente a esta lejanía. Un ejemplo es el trabajo de Contacto Móvil en Australia; teniendo en cuenta que opera en una de las áreas menos pobladas del planeta, entre sus objetivos se cuenta el contrarrestar los problemas sociales y de lenguaje que niños en estas circunstancias suelen presentar. Para paliar el aislamiento de los propios trabajadores móviles, se elabora un boletín para intercambiar información y se organizan reuniones anuales.

Factores determinantes

Los factores de naturaleza geográfica pueden llegar a moldear la esencia y operatividad de los programas: las estaciones, el clima, la fertilidad del suelo, el estar alejados de carreteras etc... afectan las necesidades locales, influenciando sus horarios y esquemas de vida; satisfacer sus necesidades es a veces una cuestión de establecer un equilibrio entre la planificación meticulosa y la facultad de poder adaptarse a circunstancias cambiantes. Por ejemplo, pongamos por caso la estación de las lluvias: un programa de inoculación infantil puede en un lugar, llegar hasta las familias rurales porque éstas no trabajan en esa época y están en casa, mientras que en otro, el desplazamiento en ese momento es especialmente dificultoso porque caminos y puentes han sido destrozados por riadas y desbordamientos. En ese caso, el programa deberá ser reestructurado de nuevo, ya que las reparaciones pueden tomar mucho tiempo y los desbordamientos pueden acarrear el cólera y grandes retrasos en la distribución de vacunas y medicinas; y cuando esto sucede, las cajas refrigerantes no pueden mantener la temperatura adecuada de las medicinas durante tal largo trayecto.

abajo: afortunadamente un trabajador sanitario capacitado del pueblo pudo dar los primeros auxilios a este pequeño antes de su largo viaje hasta el hospital más próximo (Ecuador)

Políticas, actitudes, acciones

Muchas comunidades rurales, al estar alejadas de los centros de poder, y carecer de significancia política, apenas son alcanzadas por los grandes programas nacionales. Estos suelen detenerse en los alrededores de las ciudades, por falta de planificación, de recursos y de la determinación de llevarlos más alla de las fronteras urbanas.

Una de las más obvias ramificaciones de esta indiferencia hacia las comunidades rurales ha sido el fluído de población masivo hacia los pueblos y ciudades del mundo. Para combatir este fenómeno, algunos gobiernos (como India y Brasil) trabajan con ahínco par proveer a las zonas rurales del tipo de apoyo necesario para convertirlas en atractivas para sus habitantes de origen. Si se pretende que la vida rural sea sostenible, se requieren intervenciones masivas, cuestionables quizás, pero necesarias.

Pero no hay que olvidar que, por muy bien pensados y desarrollados que sean los planes, si no hay el deseo explícito de la mayoria de hacer que funcionen, no serán exitosos. En el plano individual, por ejemplo, si médicos, maestros y trabajadores sociales deciden permanecer en los pueblos y ciudades, porque éstos son más atractivos para vivir y prometen recompensas más lucrativas, la posibilidad de que las intervenciones funcionen es improbable.

Por no hablar de las expectativas que la vida urbana crea en la rural; algunas comunidades rurales poseen televisiones, incluso sus antenas parabólicas, más que agua corriente y limpia; a veces se construyen puestos de sanidad, pero no existe el personal para gestionarlos o el avituallamiento medicinal; algunos padres insisten que sus hijos dispongan de los planes de estudio, materiales e incluso las aspiraciones de los niños urbanos...cuando éstas tienen poco valor práctico para sus vidas cotidianas.

Las actitudes y desarrollos de algunas agencias financiadoras también puede ser cuestionables: Chambers[2] menciona seis prejuicios detectables en algunos programas: el espacial (elección de localidades fácilmente accesibles para projectos); el de un proyecto con respecto a otro (grado de influencia de otro proyecto situado cercanamente); el personal (trabajar con individuos fácilmente contactables); las estaciones del año (reticencia a trabajar en climas desagradables); el diplomático (miedo a ofender); el profesional (trabajar en materias de la propia disciplina) y hasta quizás el temporal (trabajar únicamente con el "tema candente" del momento).

derecha: efectivo a veces, pero lento, inefectivo y frustrante otras; éstos pueden ser los calificativos del transporte rural (Ecuador)

más a la derecha: los equipos móviles llevan juguetes y elementos de juego a las familias de áreas remotas y a comunidades reducidas (Proyecto Móvil Contactando a los Niños, Australia)

menos recursos y redes de apoyo. El Proyecto Familias y niñez rurales de Colombia, busca las vías para ayudar a las "animadoras" (madres capacitadas de las comunidades) a desarrollarse personal y profesionalmente, para reforzar así su motivación y compromiso con el programa. Las "animadoras" experimentan un cambio, y se sienten a gusto con la idea.

El factor humano

Puede que las organizaciones ejerzan una significante influencia en las vidas y expectativas de las familas rurales, pero los programas de desarrollo de primera infancia (DPI) tienen en consideración factores muy locales en su trabajo. Por ejemplo las madres que, como en todas partes, son las mayores responsables del desarrollo infantil, tienen una vida difícil: algunas deben caminar durante horas para obtener algo tan esencial como el agua; otras trabajan media jornada o incluso todo el día en labores del campo, o ganan su sustento vendiendo en mercados lejos de sus moradas. Y todo esto **además** de cumplir con sus roles familiares, haciendo de enfermeras, cocineras, amas de casas, madres y esposas.

A pesar de estas penurias, estas madres parecen poseer una mezcla de resistencia, flexibilidad y capacidad de recuperación que hacen que sus fuentes de recursos sean inagotables, y que las hace capaces de acarrear con incluso más responsabilidades, para el beneficio de sus familas. Por todo ello, muchos programas de DPI empiezan con las madres y cubren su desarrollo personal y sus facultades innatas para ayudarse a si mismas y a sus hijos, antes de pasar a objetivos de desarrollo comunitario.

El medio rural, sin embargo, presenta más obstáculos. Las comunidades suelen ser de pocos miembros y están desperdigadas, con lo cual hay menos candidatos para llevar a cabo el trabajo,

Pueblos indígenas

Muchas de las gentes indígenas son habitantes rurales que antaño disfrutaban del libre acceso a considerables porciones de tierra, lo cual contribuía a la sostenibilidad de su cultura y forma de vida particulares. Algunos de ellos tratan actualmente de recuperar estos valores. Lo ideal sería restaurar el acceso a esas tierras históricas, pero pocas veces es practicable. Sin embargo, en Australia, una legislación actual ha posibilitado a los Aborígenes el reclamar sus ancestrales tierras, o al menos negociar una compensación con las compañías mineras que explotan actualmente sus recursos naturales. Al estar envueltas sumas considerables de dinero, se vislumbra la posibilidad de revalidar los valores aborígenes y delinear programas autodeterminados de educación y desarrollo, especialmente para la infancia.

Enfoques efectivos

Es cierto que, a pesar de la baja densidad demográfica y las dificultades de comunicación, los enfoques de desarrollo comunitario pueden ser extremadamente eficaces en alcanzar estas familias rurales...; pero existe otra cuestión: el desarrollo infantil no se erige necesariamente como la primera prioridad de las comunidades rurales. Las familias rurales poseen necesidades más apremiantes y ningún proyecto debe omitirlas. El reto consiste en asegurar que el desarrollo infantil permanezca en la lista de prioridades, y para ello, debe ser percibida como una inversión de futuro para la comunidad. De esta manera, y para complementar los enfoques de desarrollo comunitario, es esencial el desarrollo ulterior de la salud, la atención infantil y los servicios educacionales.

Aparte de estas iniciativas, existen muchos otros pequeños programas operados por gobiernos u ONGs nacionales e internacionales para alcanzar a las familias rurales, y que coordinan, en lo posible, su labor con la de sus contrapartes, enraizando su trabajo en las realidades y necesidades de estas familias. Finalmente añadiremos que el trabajo más efectivo es el basado en el trabajo **con** las familias rurales, no sólo **para** ellas. ❏

Referencias

1 Dixon, C, *Rural development in the third world*. 1990. Routledge, Londres; ISBN 0-415-01597-9

2 Chambers,R, *Rural development: putting the last first*. 1983; Longman Scientific and Technical, Harlow, Inglaterra; ISBN 0-582-64443-7

Bibliografía seleccionada

Sanitsuda Ekachai, *Behind the smile: voices of Thailand*. 1991; Thai Development Support Committee, Bangkok

Guttman, C and Kosonen, K, *Within reach: the story of Propel*, un proyecto de educación no formal para niños rurales en India; 1994; UNESCO, Paris; ISSN 1020-0800

Statham, J and Cameron, C, 'Young children in rural areas: implementing the Children Act', in *Children and Society*, vol 8, No. 1, 1994; National Children's Bureau, Londres; ISSN 0951-0605

Alcanzando a las familias de zonas rurales

España: en el interior de los hogares rurales

Antón Pinto

Este artículo describe el trabajo del proyecto apoyado por la Fundación *Preescolar na Casa* (Preescolar en Casa). Opera en zonas rurales de la región de Galicia, al noroeste de España, y colabora con una estación de TV regional para elaborar y retransmitir programas preescolares. El personal de la TV se encarga de la cobertura técnica, dejando al proyecto las manos libres para concentrarse en la calidad de los programas.

Haciendo un programa de televisión

Preescolar na Casa TV (PNCTV) nació de la fructífera colaboración entre PNC (Preescolar en Casa) y la Televisión pública de Galicia; ésta pone la cobertura técnica y el equipo de realización, y PnC aporta la presencia activa y las ideas de su equipo formado por unos cincuenta orientadores, canalizados a través de un equipo específico de cinco personas de PNCTV, quienes son los responsables directos del programa, ocupándose de la dirección, presentación, relaciones exteriores, conexión con los invitados, elaboración de guiones y trabajo de campo con localizaciones y grabaciones en exteriores.

Elementos fundamentales son los "artistas invitados", es decir, las familias participantes con hijos entre 0 y 6 años: ellos aportan su grupos, sus reuniones, sus experiencias, sus casas y esos pequeños grandes artistas, siempres impredecibles ante las cámaras.

La ventana mágica

Mucho se ha hablado de la influencia de esta ventana mágica llamada televisión sobre las relaciones familiares, y muy especialmente en la formación del niño. PNC y Televisión de Galicia hacen posible la utilización de este medio para un importante fin: hacer llegar propuestas de reflexión y acción educativa a la sociedad en general y a la familia en particular.

Pretendemos nada menos que:

divulgar los conocimientos sobre gestación del ser humano como una etapa de desarrollo importante en sí misma y para evitar deficiencias;

aportar elementos para la reflexión sobre lo valiosas que son las experiencias tempranas;

persuadir a las familias de sus recursos para responder a las necesidades de los pequeños;

valorar la relación adulto/niño, la curiosidad infantil y el juego como desencadenante de aprendizaje y desarrollo;

ofrecer canciones, cuentos, adivinanzas, que abren las puertas del lenguaje y la imaginación;

descubrir la importancia de los elementos del entorno en el proceso de aprendizaje y construcción de la personalidad del niño;

mostrar la construcción de juguetes y

proponer libros de interés educativo para futuros padres, y otros de contenido ameno para los niño;

reflexionar sobre las conductas de padres y familia, ya que son elementos de indentificación para los niño;

tomar conciencia de la necesidad de una educación solidaria y no sexista.

En definitiva, se trata de dar respuestas a las necesidades del ser humano desde su concepción y aún antes. ¿Es mucho? Somos realistas: sólo pedimos lo imposible de lo que es posible.

La tarea no resulta fácil

Nuestro programa está dirigido a la población en general, pero tiene un grupo destinatario especial: las familias que tienen hijos entre 0 y 6 años.

Los contenidos de los programas provienen de diferentes fuentes: una semana puede que un pediatra hable sobre los miedos infantiles, otra puede que un etnólogo comente la significación de celebrar el carnaval. El equipo de PN TV canaliza y organiza en la programación las inquietudes y las demandas que llegan del equipo general, las reuniones de padres, y las cartas recibidas. Se presta especial atención a fechas significativas, a las fiestas, al acontecer diario, todo lo que sea relevante para el mundo de la familia.

En cuanto a logros, casi estamos más tentados de hablar de las dificultades, pero entre los primeros podemos citar el que estemos emitiendo el programa No. 152 (feb. 95), el reconocimiento público de la importancia de nuestro quehacer y el que se nos soliciten copias del programa para congresos de infancia, centros de formación de profesorado etc...

Si mencionamos las dificultades... tenemos todas las del mundo: el éxito y la audiencia a corto plazo son tiranías de las que ninguna televisión escapa. Parece terrible tener que convencer que tiene que haber programas dirigidos a sectores sociales, que pueden no ser mayoritarios, pero no por ello menos importantes. Tenemos que negociar constantemente, vender el proyecto, afrontar el recorte de gastos etc. Otro problema es el trabajar con familias del medio rural y con niños muy pequeños, lo cual entraña dificultades a la hora de grabar; no hay posibilidad de ensayos ni repeticiones: hay que pasar examen cada semana.

Y por fin, la evaluación

Para saber de dónde se parte, en dónde estamos, a dónde queremos llegar y con qué medios y personas contamos, la evaluación es un

instrumento imprescindible. La referida a nosotros mismos ocurre en tres niveles:

- evaluación del propio equipo
- evaluación después del visionado del programa todos los martes
- evaluaciones externas al programa

Cada martes, después de ver el programa el equipo de TV y el equipo coordinador de PNC hacen un análisis pormenorizado; se toma nota, se discute, se critica, se aportan sugerencias para mejorarse. Posteriormente el equipo de PNCTV toma en consideración las aportaciones de dicha reunión. Desde el equipo responsable de TV hay un firme propósito de llevar a cabo una constante investigaciónacción, con la colaboración de todos.

De la parte externa, cuatro programas fueron analizados por el Ministerio de Asuntos Sociales; sus aportaciones y comentarios nos han resultados muy valiosas y han abierto nuevas vías de evaluación y análisis.

Punto y seguido

"Había una vez un programa de televisión llamado Preescolar na Casa". Así empiezan los cuentos. Así empezó el nuestro. Sólo que no se trata de un cuento sino de una realidad espléndida, que semana tras semana seguirá llevando hasta cada familia un poco más de seguridad y ayuda en la apasionante tarea de criar y educar a los niños pequeños.

¿Qué ofrecen los programas?

Titulo: Preescolar na Casa

Aprendiendo de la vida reportajes sobre el aprovechamiento educativo del entorno del niño

El tesoro de la palabra toda la magia de la palabra en cuentos, diálogos, adivinanzas

Entrevista y reportaje Preguntamos a quien tenga algo importante que decir sobre el mundo grande de la familia

Estimulación adecuada, desde antes del nacimiento, para estimular todas las capacidades del recién llegado, para apredender y disfrutar juntos

El juego es su vida Diferentes propuestas de juego y elaboración de juguetes en casa

Rincón de la familia Aquí cabe todo consultas a especilistas, higiene, alimentación, presentación de libros

(Duración 30 minutos)

Alcanzando a las familias de zonas rurales

Portugal: Educación infantil itinerante en comunidades aisladas

Isabel Cruz, Instituto de Educación, Universidad de Algarve

Este artículo describe un enfoque radical de los problemas de la vida rural, no sólo alcanza a este tipo de familias sino que se conforma partiendo de ellas, inventando y redefiniendo espacios y metodologías educacionales

El Projecto Desarrollo Infantil Itinerante es gestionado por el Instituto das Comunidades Educativas (ICE), apoyado por la Fundación, en colaboración con su Proyecto de Escuelas Aisladas. El Ministerio portugués de Educación colabora proporcionando a los educadores infantiles, y el proyecto disfruta del firme apoyo de las municipalidades de los pueblos y ciudades en Portugal donde se implementa esta iniciativa

Muchos programas de desarrollo de la primera infancia (DPI) aplicados a zonas marginadas, están basadas en intervenciones coordinadas que involucran no sólo a los niños sino también a las familias, los vecinos y a la comunidad a la que pertenecen. En parte, es para contrarrestar lo que Nimnicht[1] describe: "el enfoque fuera de contexto para acometer con las necesidades de los niños, se suma a un tipo de marginalización en sí misma". En la misma línea que Jipson[2], el objetivo aquí es clarificar la naturaleza de las relaciones entre cultura, niños y plan de estudios, teniendo en cuenta los valores culturales y las expectativas de las familias. Nimnicht[1] añade que los programas deben conducir, a través de la participación y el involucramiento, a que las familias y comunidades se ayuden a sí mismas y que desarrollen la confianza en sí mismas.

Desarrollo personal

Así, el paternalismo y/o la manipulación son substituidas por un ambiente que permite la participación abierta y democrática de toda la comunidad; un ambiente en el que todas las personas que colaboren en el trabajo puedan desarrollarse, y así construir y controlar sus futuros más efectivamente.

Según Powell[3] esto origina cuatro dimensiones cruciales en los programas de intervención para familias con niños de edad preescola:

Primero: metodologías y contenido del programa deben estar ligadas a las características y necesidades de cada familia en particular.

Segundo: familias y educadores deben compartir la toma de decisiones; la participación democrática contribuye al desarrollo del adulto e influencia positivamente las relaciones entre padres e hijos.

Tercero: el programa debe centrarse en que exista un equilibrio entre las necesidades de los padres y las de los hijos.

Cuarto: la planificación debe incluir tiempo para que se pueda discutir abiertamente con los padres, para que éstos puedan aprender y confrontar las nuevas ideas.

Con estos antecedentes ICE ha desarrollado el proyecto nacional de Educación Infantil Itinerante,

a la derecha: programas conjuntos, intercambio de visitas y apoyo comunitario hacen que los preescolares y las escuelas primarias sean viables

para abrir nuevos espacios y oportunidades educacionales dentro de las comunidades remotas. Es un proyecto de investigación-acción, donde familias y comunidades son los sujetos del proceso educacional y los producentes de su propio conocimiento. El proyecto está basado en metodologías locales y en la determinante influencia ejercida por los padres en la educación de sus hijos.

Al principio de cada año escolar, se organizan entrevistas semiformales con todas las familias que tienen hijos de 4 o 5 años, obteniendo información sobre los niños y sobre las ideas de los padres tienen respecto a DPI. Posteriormente, se arreglan reuniones con los padres para explicarles los objetivos del programa y para definir conjuntamente las estrategias a seguir.

Partiendo desde el hogar

El trabajo en sí empieza con las visitas de las "animadoras" a los hogares, quienes alientan y apoyan a las familias en sus relaciones con los hijos, detectan dificultades, identifican los logros entre una y otra visitas, llevan a cabo actividades con los niños y planean y definen los objetivos para la nueva visita.

"Hemos apostado por este proyecto. Es el motor de desarrollo de nuestro pueblo"
(Concejal de la Oficina de Cultura y Educación del Concejo Municipal de S. Bras de Alportel)

Asimismo se estimula el que las familias se visiten entre sí, favoreciendo progresivamente el florecimiento de los contactos; se organizan salidas y reuniones conjuntas, ayudando a romper poco a poco el aislamiento geográfico o el impuesto por formas de vida específicas.

Como consecuencia, los vecinos más cercanos aceptan voluntariamente responsibilidades comunitarias, ofreciéndose para quedarse con los niños de otros, si los papás deben ausentarse, o transmitiendo información. Así se autoidentifican y erigen nuevas "animadoras", dando paso al establecimiento de una red de ayuda dentro de la misma comunidad.

En el transcurso del tiempo y del trabajo, las "animadoras" forman grupos de niños con intereses comunes y desarrollan trabajos alrededor de esos temas, o como Katz & Chard[5] describe, un enfoque curricular basado en el interés hace que las actividades sean las ideales para estos niños, además de ser coherentes y continuas y ayudar a desarrollarla cooperación entre los grupos.

La participación de la familia, padres, hermanos y abuelos, en el desarrollo de los projectos, posibilita que puedan apreciar el trabajo de los niños y les motiva para continuar realizando actividades con ellos. Los temas manejados son parte del universo cultural familiar, y pueden ampliar el conocimiento general de la comunidad. Por otro lado, para los profesionales, este enfoque comprensivo se erige como un reto, confrontándoles continuamente con situaciones que requieren soluciones creativas y constructivas.

El enlace con las escuelas

Se otorga gran importancia a las relaciones de las familias con las guarderías y las escuelas primarias. Según Lightfoot[6] se crea un campo de negatividad y discordia cuando se acentúan las diferencias entre escuela y familia traduciéndose más tarde en una intensificación de poder e injusticia en la sociedad. En cambio, cuando familia y escuela poseen un equilibrio de poder y responsibilidad, se crea un conflicto "creativo" que genera el cambio.

Conclusiones

Se detecta un progreso importante en las relaciones padres/hijos y la confianza de los padres crece al ayudar a sus hijos en el inicio de su etapa escolar obligatoria, viéndose más capaces de cooperar con los maestros en las actividades escolares.

Referencias

1. Nimnicht, G (1987). *Meeting the Needs of Young Children: Policy Alternatives.* La Haya: Fundación Bernard van Leer.

2. Lipson, J (1991). Developmentally appropriate practice: culture, curriculum, connections, en *Early Education and Development*, Vol 2, No 2, pp120-136.

3. Nimnicht, G op cit.

4. Powell, D R (1989). *Families and Early Childhood Programs.* Washington, DC: NAEYC.

5. Katz, L & Chard, S (1989). *Engaging Children's Minds: The project approach.* Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

6. Lightfoot, S L (1978). *Worlds apart: Relationships between Families and Schools.* Nueva York: Basic Books.

Colombia: comunidades que se ayudan a sí mismas

Por: Luz Mary Franco, Luz Enith Valencia, Clara Ines Rios, Amparo Hernandez, Lucero Matabajoy, Maria Cortez, Sandra Patricia Guarin y Maria Teresa Matijasevic Arcila

Este articulo aglutina las experiencias de las educadoras del Proyecto Rural Familia y Niñez en comunidades remotas de la Colombia rural, y las reflexiones de M. Teresa Matijasevic Arcila, coordinadora del proyecto, quien involucro a las educadoras en la realizacion de este articulo.

Durante los ultimos dos años, y en nueve comunidades, las educadoras han implementado un programa que tiene por objetivo ayudar a que las familias mejoren sus relaciones y apoyar el bienestar de los niños desde antes de su nacimiento hasta los siete años. El proyecto conlleva la colaboración tripartita de la Fundacion para la Estimulación adecuada del niño con proyección comunitaria (FESCO), el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y la Fundación Bernard van Leer.

Los puntos de vista de la coordinadora y los de las educadoras se combinan para ofrecer diferentes perspectivas del trabajo y transmiten la impresión de que el proyecto evoluciona, ya que este expansiona las capacidades operativas y personales de los trabajadores y las familias.

Palabras de la coordinadora

Ante la tarea de escribir sobre nuestro proyecto, quise compartir mis inquietudes con la de las educadoras, formamos un grupo representativo, una de cada comunidad y nos reunimos para decidir de qué aspectos del trabajo deberiamos hablar en el articulo; empezamos con una discusión informal sobre el numero de temas, lo que fue grabado y transcrito. En esta fase, cada educadora se comprometio a escribir sobre un aspecto del proyecto. Posteriomente delineamos un esquema a seguir.

Cuando se concluyeron los borradores, se leyeron y modificaron; fue entonces cuando una educadora sugerio el que cada una llevara consigo lo escrito a las comunidades para compartirlo con las gentes, para que éstos pudieran añadir o proponer cambios. Asi se hizo. Cuando posteriormente se evaluo esta actividad en su totalidad se puso de relieve la importancia que tiene el decir a las personas que compartan sus opiniones sobre el proyecto con otros que tengan intereses y objetivos similares.

Fue una experiencia enriquecedora, escuchar sus relatos y darme cuenta de lo sencillo que es estereotipar a gentes y comunidades. También me sorprendio la percepción que tienen de la región y la relativa facilidad para expresar sus vivencias por escrito.

Nuevos espacios de intercambio

Este proceso ha resultado muy válido: ha creado un espacio para el intercambio de opiniones, experiencias y percepciones; para compartir actividades, caracteristicas de las familias y logros personales y comunitarios.

Mi trabajo consistio en motivarles para que se expresaran abiertamente y para que reflexionaran sobre sus opiniones, convirtiendose en "propietarios del conocimiento", abriendo, a su vez, la posibilidad de desarrollar otras habilidades comunicativas en las educadoras. Cuando se sintieron más confiadas en si mismas y en cuanto al modo de trabajar, sugirieron el continuar sin mi ayuda, lo cual realizaron sin dificultad.

Palabras de las educadoras

Cómo trabajamos

Para empezar, se forma una asociación de padres en cada uno de los pueblos. Esta elige miembros de la comunidad que se convertirán en educadoras, quienes se reponsabilizan de los Hogares Comunitarios locales y de ofrecer actividades educativas a las familias del lugar.

Nuestros Hogares Comunitarios funcionan algo diferente a los del ICBF, ya que cada una de nosotras trabaja con gestantes, niños hasta siete años de edad y familias. Tambien visitamos a las familias en sus domicilios, y organizamos sesiones con los niños y sus padres.

Con quienes trabajamos

Trabajamos con familas de escasos recursos; la mayoria se conforman de padre, madre y de 3 a 5 niños. Pocos de estos padres terminaron la escuela primaria, pero están convencidos de que sus hijos deben tener una buena educación.

Antes de que el proyecto comenzara, los padres eran algo agresivos con sus hijos, y no les dedicaban demasiado tiempo; como resultado, los niños mostraban agresividad, timidez y un insuficiente desarrollo del lenguaje.

El trabajo con los niños

Organizamos sesiones de trabajo por la tarde, dos veces por semana, donde tenemos actividades recreativas y educativas: canciones, juegos, recortar y pegar, hacer garabatos, dibujar y pintar etc... Estas actividades están planeadas de antemano y ayudan al desarrollo de los niños y a prepararlos para la escuela. Los niños pequeños se socializan, exploran y desarrollan su creatividad e imaginación y se sienten libres para hacer lo que más les gusta.

Las sesiones con los padres

Las sesiones con los padres se celebran una vez por mes y en ellas se tratan temas que los padres eligen. Pero más allá del valor práctico, estas sesiones brindan la oportunidad a los padres de verbalizar sus dudas e inseguridades y de expresar y compartir sus opiniones ; es ahí donde reside su verdadero valor.

Nuestras visitas a las familias

Estas visitas se organizan dos veces por semana y van dirigidas a gestantes, niños menores de dos años y a las familias que asisten a las sesiones del Hogar Comunitario.

Durante las visitas, a las mujeres embarazadas les informamos sobre los factores de riesgo durante el embarazo y las precacuciones que han de tomar, la lactancia materna, preparación para el parto y la estimulación del bebé. A las familias con niños muy pequeños, les brindamos algunas pautas para crear buenas relaciones con sus hijos, para estimularlos y proteger su salud.

En cuanto a las familias cuyos hijos asisten al Hogar, nos concentramos en el comportamiento que hemos detectado en sus hijos, y tratamos de investigar las posibles causas; también les mostramos actividades que hacemos en el centro para que las puedan continuar haciendo en sus propias casas, e intentamos ofrecer consejo ante cualquier problema particular que alguna familia pueda tener.

Logros

Los logros más resonantes del proyecto residen en que los padres están dedicando más tiempo a sus hijos, escuchándoles y comprendiéndoles; los niños, a su vez, denotan más libertad y confianza en sí mismos, disfrutan más del juego y como ahora tienen amiguitos, han aprendido a compartir. Además, el maltrato y el abuso a los niños ha disminuido. Las gestantes se preparan mejor para el parto, se revisan regularmente y están mejor equipadas para el reto siguiente: el recién nacido.

Credibilidad y desarrollo personal

Al principio tuvimos algunas dificultades por nuestra falta de experiencia, y a veces carecíamos de credibilidad entre los padres. Todo esto ha cambiado, ahora que estamos más capacitadas.

A nivel personal, hemos cambiado, nos expresamos mejor y hemos vencido nuestra timidez. Tenemos una mejor relación con nuestras comunidades; por ejemplo, somos automáticamente incluidas en cualquier actividad o evento que organicen y se nos valora en las familias con las cuales trabajamos.

Finalmente, nos sentimos afortunadas de estar desarrollando este proyecto en nuestras comunidades y apoyar las familias y el desarrollo de sus niños.

Perú: Ruralidad y desarrollo infantil

Dr. César Vigo Vargas, Coordinador Programa Nacional de Educación No Formal

Una breve mirada al sector poblacional rural nos permite percibirlo como un conjunto heterogéneo de grupos sociales, lenguas, culturas, formas de organización económica etc. Incluye a comunidades nativas, pequeñas comunidades campesinas del Ande, los trabajadores asalariados del campo y agricultores de la Costa. Este artículo aborda facetas de la vida de las gentes de las montañas.

Desde hace algunas décadas, las tierras se encuentran en un proceso de parcelación y libre disposición de la tierra, y tienden a la modernización tecnológica. El resultado es una cadena de contrastes entre, por ejemplo, los propietarios de la tierra y los suministradores de mano de obra barata, entre productores y comuneros campesinos, y entre educados y analfabetos.

Principios que dirigen pensamiento y acción

1. Inducir y/o dinamizar todas las alternativas pertinentes para satisfacer las necesidades de sobrevivencia, crecimiento y desarrollo de los menores de tres años, mediante una dinámica interacción entre agentes educativos (por ejemplo padres) y otros agentes sociales.

2. Considerar a la madre y al padre como autores y actores de su propio aprendizaje y agentes centrales para la atención integral de sus hijos, los efectos de la educación a cargo de los padres son los más prolongados y duraderos de la vida del ser humano.

3. Demandar que la participación se haga vigente, estimulando la asunción de responsabilidades por todos los agentes educativos acentuando los roles de la familia y comunidad en la socialización del niño.

4. Garantizar la integración de los servicios de alimentación, salud y educación que aseguren el sano desarrollo de sus potencialidades.

5. Adoptar el concepto de educación permanente y privilegiar modalidades educativas no formales.

6. Enfatizar el enfoque preventivo más que el remedial y minimalizar las situaciones de riesgo del niño.

7. Reconocer el valor de las formas culturales propias de las comunidades rurales, rescatarlas y enriquecerlas en lo posible.

Culturas nacionales y locales

A menudo hemos tratado de entender la dinámica de las comunidades desde la óptica cultural e ideológica de la sociedad "nacional" dominante, y nuestras intervenciones tienden a tratar de "mejorarlas". Pocas veces nos acercamos desde una posición alternativa democrática abierta, para entender cómo se ven a sí mismos los andinos, cómo nos ven a nosotros, y cómo ven, suponen o desean sus relaciones con la sociedad "nacional".

Los programas de desarrollo del niño que incluyen a familas y comunidad deben aprender a valorar los conocimientos y prácticas de socialización infantil que tienen las comunidades. Esto implica que debe haber un diálogo intercultural pues, las expectativas de lo que el niño debe hacer o saber; dar y recibir; cómo se debe comportar y cuáles son sus necesidades están determinados por cada tradición cultural. Este reconocimiento ayuda a superar abstracciones como la del "niño peruano".

Estrategias

El programa se adhiere al enfoque metodológico investigación-acción, planteando que las propuestas innovadoras se hagan a partir de las experiencia de los principales agentes educativos:

las madres campesinas, poseedoras de una sabiduría milenaria para asumir la gestación y la maternidad,

las "animadoras" paraprofesionales, elegidas por la comunidad,

las Docentes Coordinadoras que conducen los procesos de promoción, planeamiento, ejecución y evaluación del Programa.

La información debe retornar a los mismos agentes después de que profesionales y académicos se hayan encargado de conferirle explicación científica, formalización curricular, etc. así como de sopesar la validez como propuestas replicables en situaciones similares.

Modelo operacional

A través de un proceso de identificación, se han delineado alternativas viables de atención al niño, experimentando con tres modelos:

visitas domiciliarias semanales de una "animadora" que desarrolla actividades de educación infantil temprana involucrando a los responsables habituales del niño,

reuniones en locales comunitarios o familiares de grupos de niños y madres, quienes, orientadas por las animadoras, atienden conjuntamente las necesidades de alimentación e interacción con sus hijos,

una versión del programa "niño a niño", capacitando a niños y hermanos mayores a que estimulen a pequeños menores de 3 años.

Lineas de acción

Las plataformas de viabilidad del programa son el apoyo y desarrollo familiar y comunal, y la coordinación multisectorial.

La promoción se orienta a revalorar y potenciar el rol educativo de la madre, la familia y la comunidad para que participen no solamente en la atención de sus propios hijos sino también en forma solidaria en el cuidado y protección de todos los niños. El Programa apoya lo anterior al proveer a la comunidad de continua educación a través de talleres comunitarios y programas de radio y televisión.

La coordinación multisectorial concentra acciones y suma esfuerzos con otras organizaciones gubernamentales y cívicas que operan en el mismo ámbito espacial y poblacional. Ejecutada eficazmente, genera políticas de atención integral al niño y focaliza los recursos hacia los grupos de riesgo.

Ejes de integración

Se han considerado tres ejes de integración, alrededor de los cuales se apoyan la organización de los contenidos, objetivos y actividades:

Identidad y autonomía: relacionado con el yo, este eje está centrado en el conocimieno de su cuerpo, las posibilidades de movimiento y acción, la satisfacción de sus necesidades básicas. Responde a la necesidad de conocerse a sí mismo (nombre, sexo, familia etc.) y a la capacidad de valerse por sí mismo.

Descubrimiento del entorno físico y social: la relación con su entorno, constituido por la familias, otros adultos, los animales, plantas, objetos y paisaje. Este entorno próximo se irá ampliando a medida que crezca y se ponga en contacto con otros niños y otros ambientes.

Comunicación y representación: este eje cruza los anteriores y adquiere mayor importancia, ya que el desarrollo lingüístico de los niños rurales presenta déficits que influirán en su aptitud para adquirir aprendizajes verbales, de lecto-escritura y de desarrollo de procesos intelectuales.

Red de noticias

América Central: "Más cerca de lo que creemos"

El Taller "Programas Educacionales y de Atención a la Infancia", llevado a cabo en Guatemala, ha producido un resultado concreto. Dieciséis proyectos participantes en seis países, México, Guatemala, El Salvador, Nicaragua, Colombia y Venezuela han contribuído con sus experiencias y puntos de vista a la nueva publicación *Más cerca de lo que creemos*, recopilada por Centros Comunitarios de Aprendizaje, CECODAP en Venezuela. La aportación de cada proyecto incluye objetivos, detalles de los programas, grupos objeto, métodos, estrategias, relaciones con otras entidades e información. Finalmente, se incluye un resumen del trabajo llevado a cabo por los proyectos. Para más información, favor dirigirse a la dirección de CECODAP citada al final de esta página.

El Salvador/Venezuela: organizando cursos de capacitación

La Universidad Centro-Americana José Simeón Cañas (UCA) en El Salvador, está gestionando un proyecto llamado **Escuela de Padres** que incluye el desarrollo de la capacidad para la formación/capacitación en la Univesidad. Para ayudarles a expandir su conocimiento y campos de aplicación, dos miembros del personal de UCA pasaron una semana en Venezuela con CECODAP, el cual está llevando a cabo en la actualidad un programa de centros de capacitación que abarca a los que están al cuidado de los niños en organizaciones comunitarias y asociaciones vecindales por todo el país. Los visitantes salvadoreños pudieron apreciar uno de estos centros de capacitación establecidos en acción, viendo las diferentes funciones que en ellos se realizan, como la producción de materiales y publicaciones. También se encontraron con participantes del proyecto de capacitación venezolano y establecieron contactos con dos universidades venezolanas con las que UCA espera desarrollar enlaces en el futuro.

Italia: familias ayudando a familias

El **Proyecto Familias Recurso** que opera en cinco regiones del sur de Italia, y apoyado por la Fundación, tiene como propósito establecer redes de apoyo comunitario entre las familias en

EEUU: La Casa Blanca y las cuestiones infantiles

En junio 1995, Barbara Clinton del Centro de Servicios de Salud de la Universidad Vanderbilt organización coparticipante con la Fundación en el proyecto MIHOW, fue una de las invitadas a la Casa Blanca en ocasión del tema de la promoción de acciones y conductas paternales responsables. El día fue presidido por el Vicepresidente Al Gore, quien presentó el programa *Father to Father* (De padre a padre). Este es un esfuerzo no gubernamental para unir a los padres de diferentes generaciones, clases sociales y económicas. Su enfoque está basado en la enseñanza de estrategias de comunicación, compromiso, saber manejarse ante desilusiones y pérdidas, y el control de los impulsos. También está desarrollando un centro de recursos que ayude a las organizaciones de comunidades locales a que expandan sus servicios a los padres. El día concluyó con la decisión de medidas gubernamentales que ayuden a que los padres se hagan cargo de sus responsabilidades, incluyendo el que los hombres reconozcan su paternidad, que los padres paguen aportando con "su persona" y el fomento de la paternidad compartida a través de cambios en el funcionamiento de los beneficios.

El mismo MIHOW (*Maternal Infant Health Outreach Worker Project*) fue representado en un foro presidido por la Primera Dama Hilary Clinton y auspiciado por la Corporación del Servicio Nacional. El foro contó con las colaboraciones de los más prominentes expertos de los EEUU en el campo de la infancia. Las presentaciones abarcaron temas como el SIDA/seropositivismo, nutrición prenatal e infantil y campañas de inmunización. En cuanto al establecimiento de redes y el intercambio de información, los delegados se pusieron de acuerdo en la necesidad de que existan grupos de afinidad y teleconferencias para intercambiar recursos, instrumentos de trabajo y prácticas.

Entretanto, Rien van Gendt, Director Ejecutivo de la Fundación, y Marjorie Benton, Miembro del Consejo Directivo, participaron en la conferencia sobre "La familia y los medios de comunicación" organizado por el Consorcio Niños, Jóvenes y Familias en la Universidad de Minnesota y el Comité Selecto para Niños y Jóvenes de la Asamblea General de Tenessee. Moderado por el Vicepresidente Al Gore, y con una breve intervención del Presidente Clinton, fue la cuarta conferencia de la serie llamada "Reunión Familiar" que se ocupa de cuestiones que atañen a la familia. Los delegados debatieron las presentaciones de los representantes de muchos medios de comunicación y departieron con aquellos preocupados en saber cómo los contenidos de tales medios pueden llegar a afectar o perjudicar a los niños.

condiciones desfavorecidas. Las redes de apoyo consisten en familias voluntarias que delinean e implementan sus actividades en estrecha cooperación con los servicios oficiales existentes en el campo del bienestar infantil, apoyo familiar, sanidad y educación. Este tipo de cooperación origina reflexiones sobre la labor de estos servicios y desemboca en el diseño de nuevos estilos de trabajo con los servicios oficiales. El proyecto es coordinado por un grupo de trabajo interregional.

Perú: guías prácticas para una educación no formal

El **Proyecto Nacional de Educación No Formal** del Ministerio de Educación peruano, y apoyado por la Fundación, ha publicado recientemente una serie de tres volúmenes de guías prácticas para mejorar la salud de los niños entre 0 y 3 años. Sus destinatarios son docentes, "animadores" comunitarios y promotores de la salud de zonas rurales. Los títulos son: *Ambiente limpio y verde*, *Mis mejores alimentos*, y *Protegiéndome así*. El proyecto en sí ha producido *Con nuestras propias manos*, una guía práctica completa y ampliamente ilustrada para crear recursos educativos de muy bajo costo a través de la utilización de materiales sencillos y las habilidades e ideas de padres y maestros. En ella aparecen ideas en cuanto al tipo de materiales que pueden estimular los sentidos y la creación de oportunidades para un juego divertido y didáctico, así como la exploración.Ministerio de Educación, Proyecto van Leer, Jr. Van de Velde No. 160 San Borja Lima 41, Peru. Fax: 51 (1) 436 3960

Venezuela: nuevas publicaciones de CECODAP

Los Centros Comunitarios de Aprendizaje CECODAP han publicado entre otros, *La promoción de la lectura y escritura en el trabajo con niños y niñas*. Este es un manual para los educadores que constata y reconoce que muchos niños no responden adecuadamente a las lecciones formales, y busca otras y mejores formas de introducir la lectura y la escritura. Partiendo de las reflexiones y discusiones de diversos educadores que se desempeñan en la práctica, extrae lecciones positivas y negativas de experiencias pasadas y considera el papel del maestro como el de aquélla persona que pone a otra en situación y disposición de aprender. Finalmente incluye detalles de los recursos y enfoques disponibles. CECODAP también ha publicado un informe sobre las quintas Jornadas de atención al niño. El tema tratado en los talleres fue *Atención a la infancia, familia y el entorno sociocultural* y el informe contiene interesantes títulos como: "¿Prestan atención nuestros programas a las necesidades de los menores de 3 años?"; "¿Responden a la diversidad sociocultural?" e "Interacciones tempranas en el contexto de programas de atención integrada no convencional."

Para más información sobre éstas y otras publicaciones contactarse con: CECODAP, Avenida Orinoco entre calles Baruta y Chacaíto, Qta. "El Papagayo", Bello Monte, Caracas, Venezuela. Tel:(02) 951 4079, Fax: (02) 951 5841.

SERVOL recibe el galardón *Right Livelihood Award 1994*

El SERVOL (Servicio Voluntarios para Todos) de Trinidad fue merecedor del galardón *Right Livelihood Award* 1994 conjuntamente con otras dos organizaciones de Nigeria e India. Estas tres organizaciones compartieron la suma de US$ 250.000 que este galardón lleva consigo.

Los *Right Livelihood Awards* son frecuentemente considerados como los alternativos a los Premios Nobel, y son concedidos en honor a aquéllos que ofrecen respuestas prácticas y ejemplares a los retos más urgentes que el mundo de hoy debe afrontar. El jurado de la Fundación *Right Livelihood* seleccionó a SERVOL por "demostrar la importancia crucial de los valores espirituales, la cooperación y la responsibilidad familiar, además de estrategias prácticas y logros, todos ellos aunados en construir una sociedad civilizada".

Las innovaciones e iniciativas de SERVOL han aparecido repetidas veces en los *Newsletters* de la Fundación, la cual apoya mucho de su trabajo, e incluso han sido tema de algunos libros: *Shaping Tomorrow* (Moldeando el mañana) por Ruth N. Cohen (1991) del cual se pueden obtener gratuitamente ejemplares sueltos a través de la Fundación; y *On the right track* (Por buen camino), por Cynthia Guttman y publicado por UNESCO, 7 Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, Francia.

Otros títulos de especial interés son: *A mole cricket called Servol* (Un topogrillo llamado SERVOL) y *The Servol Village* (Aldea SERVOL) ambos escritos por Gerard Pantin, Fundador y actual Presidente de SERVOL. Se los puede obtener en: Community Education Development Centre, Lyng Hall, Blackberry Lane, Coventry CV23JS, Inglaterra.

Foto: Padre Gerard Pantin, Presidente, y Hermana Ruth Montrichard, Directora Ejecutiva, recibiendo el galardón en el Parlamento Sueco, Estocolomo.

Recursos

Haciendo que funcione

Education for All: Making it work es un amplio programa de UNESCO para recopilar, analizar y promocionar proyectos exitosos de educación básica en países en vías de desarrollo. A raíz de esta iniciativa han surgido una serie de publicaciones tituladas *Education for All: Making it work, innovation series* (Educación para Todos: Haciendo que Funcione, series innovadoras) que tratan, en cada ejemplar, el tra-bajo en detalle de un proyecto. Ya se han publicado cinco números y los proyectos revisados pro-vienen de Chile, Bangladesh, India, Mali y Trinidad. Todos ellos están disponibles en inglés y francés, y algunos en árabe y **español**. Esta serie es útil para personas que se desempeñan en la práctica, delineantes de políticas y personal de los proyectos.

Basic Education Division, UNESCO, 7 Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, Francia. Tel: 33.1.45681000, Fax: 33.1.40659406

Promocionando la lactancia materna

La semana Mundial de la Lactancia Materna celebrada anualmente, genera mucho interés sobre las ventajas atribuídas a la lactancia materna respecto de la alimentación por biberón; una de las organizaciones que promociona esta práctica, además de cuidados sanitarios maternales e infantiles es *Clearinghouse on Infant Feeding and Maternal Nutrition*, el cual distribuye el boletín titulado *Mothers and Children* (Madres e Hijos), tres veces al año, disponible en inglés, **español** y francés. Contiene información sobre la salud de los niños y sus madres, lactancia materna, nutrición y recursos relevantes.

Más información: Clearinghouse, American Public Health Association, 1015 15th Street NW, Washington DC 20005, EEUU. Tel: 1.202.7895600, Fax: 1.202.7895661, correo electrónico: apha@apha.permanet.org ó aphach@igc.apc.org

Niños afectados por el SIDA

No sólo aquellos niños que padecen el SIDA sufren con la enfermedad. Están los niños cuyos padres, hermanos parientes o amigos están enfermos o han muerto a causa del SIDA; están aquéllos cuyas viviendas están sobrecargadas por niños de otras familias que han devenido huérfanos debido al SIDA; aquéllos que deambulan por las calles y cuya vulnerabilidad les hace presa fácil para la enfermedad. *Action for Children affected by AIDS* (Acción para los niños afectados por el SIDA) reúne los perfiles de 18 programas en siete países (Uganda, Zambia, Kenia, Ruanda, República Dominicana, Tailandia y Reino Unido) y hace un resumen de las lecciones aprendidas. Este informe, copublicado por la Organización Mundial de la Salud y UNICEF tiene como objetivo el concienciar sobre la necesidad de planificar a tiempo y compartir revelaciones de experiencias práticas. Aunque ningún modelo es transferible de un país al otro, el informe provee de ejemplos y enfoques que han demostrado tener sentido.

Se enfatiza la necesidad de apoyar las estructuras existentes, ya sean familias, comunidades u organizaciones y se enumeran claramente las limitaciones inherentes a la atención institucional. Muy raramente se le ha prestado atención a las necesidades psicológicas de los niños; los perfiles de proyectos muestran algunas ideas de cómo hacerlo. Huelga decir que son las políticas y leyes oficiales las que tienen el poder de crear el tipo de clima, obstaculizador o propicio, que puede afectar el concepto de estigma, las actitudes y las prácticas, como los derechos de los niños con SIDA de asistir a la escuela o la cuestión hereditaria. Se puede obtener copias del informe a través de: UNICEF Programme Publications, DH49B, 3UN Plaza, Nueva York, NY 10017, EEUU, Fax: 1.212.755 1449

352

(ver página 36)

Fundación
Bernard van Leer

Boletín Informativo

Número 10 junio 1996

El texto que aparece en este boletín informativo pueden ser reproducido indicándose su fuente – La Fundación Bernard van Leer – sin permiso, siempre que sea distribuido sin valor comercial. A menos que se indique lo contrario, todas las fotografías son cortesía de los respectivos proyectos.

ISSN 0921 – 593X

Toda correspondencia a:
Fundación Bernard van Leer
Apartado Postal 82334
2508 EH La Haya
Países Bajos
Tel: (070) 351 20 40
Telefax: (070) 350 23 73

Sobre la Fundación

La Fundación Bernard van Leer, que lleva el nombre de su fundador, es una institución filantrópica internacional y profesional, con sede en los Países Bajos. Los ingresos de la Fundación provienen de Grupo de Compañías Van Leer, empresa industrial multinacional de la cual la Fundación es su principal accionista beneficiaria. La Fundación fue creada en 1949 con amplios objetivos humanitarios. Desde la década de los años sesenta, la institución se ha concentrado en desarrollar iniciativas de bajo costo y basadas en la comunidad, en el campo de la atención y educación de la primera infancia para niños marginados social y culturalmente, desde su nacimiento hasta los ocho años de edad.

La Fundación proporciona apoyo financiero y asesoría profesional a entidades gubernamentales, académicas y voluntarias que organizan proyectos que permitan que niños marginados se beneficien pleanamente con oportunidades de desarrollo social y educacional. En la actualidad la Fundación apoya cerca de 100 proyectos en alrededor de 40 países en desarrollo e industrializados. La diseminación, adaptación y reprodución de los resultados exitosos de los proyectos son de primordial importancia para la labor de la Fundación. La institución no otorga donaciones a personas individuales, ni presta apoyo general a organizaciones. Tampoco proporciona donaciones para realizar estudios, investigaciones o viajes. No hace donaciones en apoyo de solicitudes públicas. Según lo establecido en sus estatutos, la Fundación da preferencia a países donde el Grupo de Compañías Van Leer está establecido.

Administración

Trustees: Presidente: I. Samrén (Suecia); Sra. M.C. Benton (Estados Unidos); W.H. Brouwer (Países Bajos); W.W. Cross (Estados Unidos); R Freudenberg (Alemania); J. Kremers (Países Bajos); H.B. van Liemt (Países Bajos); A Mar-Hain (Israel); P.J.J. Rich (Francia);

Director Ejecutivo: Dr M.C.E. van Gendt.

Niños y jóvenes en condiciones de violencia

El Centro de Recursos y Difusión del CINDE – Centro Internacional de Educación y Dessarrollo Humano, Colombia – ha publicado un nuevo número de su serie dedicado al tema de los niños y jóvenes en condiciones de violencia.

Esta serie recoge la documentación existente en el Centro relacionada con una temática específica, con el propósito de facililitar a los investigadores el proceso de búsqueda de información, agilizando su trabajo y orientándolo hacia los tópicos en los cuales desee profundizar.

Este número contiene la bibliografía comentada de todos los documentos del Centro relacionados con el tema. Incluye documentos relacionados con políticas y lineamientos generales, estudios diagnósticos y programas de atención. Los autores han incluido listados de los documentos existentes en otros centros de documentación e institutiones que trabajan la problemática en cuestión. Estos son: Instituto Interamericano del Niño (Uruguay); Fundación Bernard van Leer (Holanda); Save the Children (RU); CINEP (Colombia); Corporación Región (Colombia), Defensoría del Pueblo (Colombia); Fundación Rafael Pombo (Colombia); e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Bibliografía Comentada sobre Niños y Jóvenes en Condiciones de Violencia por Rosario Fandiño, Centro Internacional de Educación y Dessarrollo Humano, Carrera 33 No. 9150, Santa Fé de Bogata, Colombia; tel: 256 4116